

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2014

Ondřej PAPAJOANU

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

**Longitudinální studie vzájemného vlivu sebepojetí, sociální
pozice a školní úspěšnosti žáka druhého stupně základní
školy**

**(A longitudinal study of the mutual influence of self-concept, social position,
and assessment at the lower-secondary level)**

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Marie Linková, Ph.D.

Autor diplomové práce: Bc. Ondřej Papajoanu

Studijní obor: Učitelství anglického jazyka a pedagogiky pro střední školy

Forma studia: Prezenční

Diplomová práce ukončena: Listopad 2014

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne

Podpis:

Tímto děkuji vedoucí své diplomové práce PhDr. Marii Linkové, PhD. za obětavé vedení, věnovaný čas, udílení odborných rad a v neposlední řadě za vstřícný a trpělivý přístup. Dále pak děkuji všem, kteří mi umožnili tuto práci zrealizovat.

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá tématem vzájemného vlivu hodnocení, sebehodnocení a sociální pozice žáka ve třídě základní školy a vývojem těchto vztahů v čase. Sledované fenomény jsou též vztahovány k pohlaví žáků. Sociometrická šetření jsou podrobena detailnější analýze ve snaze zmapovat sociální strukturu jednotlivých tříd. Práce je rozdělena na dvě části, a to na část teoretickou a část praktickou.

Teoretická část postupně pojednává o hodnocení, jeho specifikách, funkcích, typech, formách, fázích a též o sebehodnocení. Dále je v teoretické části rozpracováno téma sociální skupina, její druhy, pozice a role jedince ve skupině a sociální normy. Jako třetí podružné téma se teoretická část zaměřuje na školní třídu a její specifika, činitele ovlivňující její stav, pozice a role žáka ve třídě a taktéž metody poznávání školní třídy. Posledním tématem teoretické části jsou obecné znaky psychického vývoje, jeho determinanty, periodizace vývojových fází a především období pubescence.

Praktická část obsahuje výsledky výzkumu, který byl proveden u žáků šestých, resp. sedmých tříd základních škol. Snahou výzkumu je odhalit vzájemnou provázanost hodnocení, sebehodnocení a sociální pozice žáků. Tyto jevy jsou též vztaženy k pohlaví respondentů. Byla provedena též detailní analýza vztahů mezi žáky jednotlivých tříd ve snaze osvětlit jejich sociální dynamiku.

Abstract

The diploma thesis covers the theme of mutual influence of assessment, self-evaluation and social position of a student in lower secondary level classes. Focus lies also on the relationship of the studied phenomena to sex of the respondents. The data from the social relationship study are analyzed thoroughly to disclose the social structure of the studied classes. The thesis is divided into two parts, a theoretical part and a practical part.

The theoretical part deals with assessment and its specifics, functions, types, forms, phases and also with self-evaluation. The topic of social group is then

developed focusing on different kinds of social groups, the position and the role of the member of a group and social norms. As the third topic, the bachelor thesis concerns with a school class and its specifics, factors determining its status, the position and the role of a student in a class and also with the methods of analyzing a school class. The last topic of the theoretical part are general features of psychological development, its determiners, and life stages of psychological development with special regard to puberty.

In the practical part there are presented the results of research which was realized with the students of sixth grade, respectively seventh grade classes at lower secondary schools. The aim of the research is to confirm the mutual relations of assessment, self-evaluation and the social positions of students. The relevance of the respondents' sex for the studied phenomena is described. A deep analysis of social relationships among the students has been done to describe the social dynamics of the studies classes.

Klíčová slova:

Klasifikace, sebepojetí, sociální skupina, sociální pozice, školní třída, gender

Keywords:

Assessment, self-concept, social group, social position, school class, gender

Obsah

Abstrakt.....	4
Obsah	6
Úvod.....	8
Teoretická část	12
1. Hodnocení.....	13
1.1. Specifika pojmu „školní hodnocení“	14
1.2. Typy hodnocení	19
1.3. Funkce hodnocení.....	22
1.4. Fáze hodnocení.....	25
1.5. Formy hodnocení.....	26
1.6. Sebehodnocení žáků	28
1.7. Současná situace.....	29
2. Sociální skupina.....	33
2.1. Pojem sociální skupina	34
2.2. Druhy sociálních skupin	37
2.3. Pozice jedince ve skupině.....	40
2.4. Role jedince ve skupině.....	42
2.5. Skupinové normy	43
3. Školní třída.....	46
3.1. Činitele ovlivňující stav a vývoj třídy	47
3.2. Pozice a role žáka ve třídě	50
3.3. Metody poznávání školní třídy.....	51
4. Psychický vývoj jedince	56
4.1. Obecné znaky psychického vývoje	56
4.2. Determinace psychického vývoje.....	58

4.3.	Periodizace vývojových fází	61
4.4.	Období pubescence.....	61
4.4.1.	Vztah pubescenta ke škole	66
	Praktická část	68
1.	Cíle výzkumu.....	69
2.	Popis výzkumného vzorku.....	69
3.	Metody výzkumu	70
4.	Prezentace výsledků a jejich interpretace	71
4.1.	Výsledky dotazníkového šetření	71
4.2.	Interpretace výsledků dotazníkového šetření	77
4.2.1.	Hromadná analýza dat získaných z obou ročníků.....	77
4.2.2.	Analýza a komparace dat z jednotlivých ročníků	82
4.2.3.	Hlubší analýza sociometrického šetření.....	86
	Závěr	98
	Seznam použité literatury.....	101
	Přílohy	105

Úvod

O významnosti školního hodnocení pro život žáka nemůže být pochyb a požadavky, které školní hodnocení klade na učitele, jsou bezesporu mnohé a ani zdaleka zanedbatelné. Schopnost kvalitně známkovat se může jevit spíše jako umění, jelikož množství faktorů, které musí vyučující vzít v úvahu, a neustálý tlak (především ze strany žáků) na spravedlivost dělají z tohoto fenoménu činnost přímo delikátní. Nespravedlivé známkování totiž může být pro jedince zdrojem mnohých negativních postojů nejen k učiteli, ale i ke vzdělávání celkově. (Čapek, 2014) Může vést až k syndromu naučené bezmocnosti a do značné míry ovlivnit osobnost jedince po zbytek života. Školní známka, jakožto kategoriální proměnná, rozřazuje resp. škatulkuje žáky do určitých skupin (jedničkaři, dvojkaři atd.) a tím do značné míry determinuje způsob, jakým s nimi bude ve škole jednáno, nemluvě též o jejich profesní budoucnosti. Schopnost skloubit objektivitu, spravedlivost, ale zároveň i jistou citlivost a pedagogický takt se pak může zdát zejména pro začínající učitele úkol přímo neřešitelný, především když starší a zkušenější kolegové využívají při známkování určité pedagogické alchymie a schopnost používat nástrojů hodnocení efektivně pak zůstává na rovině jakéhosi soukromého „know-how.“

Člověk. Tvor, jehož Aristoteles ze Stageiry označil dnes již notoricky známým termínem *zoon politikon* a tedy tvorem společenským, se v průběhu svého života stává členem mnohých sociálních skupin různého druhu, ve kterých zaujímá určitou sociální pozici a plní určitou sociální roli. To, jak je jedinec skupinou přijímán, do značné míry ovlivňuje jeho psychický stav a sebepojetí. Ve škole je tento jev viditelný obzvláště dobře, jelikož ačkoliv je školní třída skupinou formální, utváří se v ní množství neformálních vztahů. Tímto způsobem mohou oblíbení, sociálně zdatní jedinci obdržet relativně velkou moc, zatímco žáci neoblíbení se mohou stát jedinci izolovanými a někdy dokonce terčem šikany.

Rozvíjení jedinceva sebepojetí a výchova zdravě sebevědomých mladých lidí je jedním z klíčových cílů výchovy od nepaměti. Například již John Locke se snažil svojí výchovou vytvářet jedince „*svobodného, zdravě sebevědomého a společensko-politicky zodpovědného*“. (Kasper, Kasperová, 2008, s. 47) V současné době můžeme tento požadavek nalézt též v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní

vzdělávání, a to v charakteristice kompetence sociální a personální, kdy si jedinec vytváří „*pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj*“. (RVP, s. 16) Požadavek zdravého sebevědomí se může zdát opodstatněný nejen z perspektivy dnešní vysoce konkurenční společnosti, ale též se zřetelem k žákově psychické pohodě a vyrovnanosti, jelikož je to právě naše sebepojetí, které nám nastavuje zrcadlo, v němž vidíme obraz sebe sama. Tento obraz pak může být do značné míry zkreslen právě naší společenskou či kariérní (školní) úspěšností a zpětně pak též naši úspěšnost ovlivňovat. Toto může jedince vtáhnout do nebezpečného začarovaného kruhu snižování sebevědomí v důsledku negativní zpětné vazby či neúspěšnosti.

Z předcházejících odstavců vyplývá důležitost hlubšího poznání jednotlivých jevů pro vyučovací praxi, avšak je důležité uvědomit si, že tyto fenomény neexistují ve vakuu a že v reálném fungování třídy se všechny tyto jevy prolínají a vzájemně ovlivňují. A právě hlubší poznání vzájemných vztahů mezi výše zmiňovanými jevy bylo cílem této diplomové práce. Na vztahy je nahlíženo jak ze synchronního, tak i asynchronního hlediska za účelem detailní deskripce fenoménů a odhalení vývojových změn v jejich vzájemném působení.

Snahou bylo vztáhnout získaná data též k otázce genderu ve vyučování. I ve školství stále existuje mnoho stereotypů, například, že dívky nejsou tak zdatné v matematice jako chlapci, nebo že chlapci mají vyšší mínění o svých školních výkonech. Proto jsme při analýze dat brali toto hledisko v potaz a snažili jsme se alespoň částečně osvětlit tuto problematiku.

Tato práce navazuje na již dříve publikovaná zjištění (Papajoanu, 2013), kde jsme provedli teoretické pojednání o školním hodnocení, sociálních skupinách a školní třídě (která jsme v rozšířeném a doplněném provedení použili i v tomto textu) a prvotní analýzu veškerých dat získaných v akademickém roce 2012/2013. V této práci rozšiřujeme naše šetření o časový (vývojový) rozměr, a tedy o problematiku vývojové psychologie. Na data z předešlého šetření pak navazujeme v tom smyslu, že u podmnožiny původních respondentů jsme měření zopakovali s ročním odstupem. Takto získaná data ($N_1 = 61$, $N_2 = 53$) jsou podrobena detailní analýze.

Nežli však přejdeme k vlastnímu teoretickému pojednání, považujeme za nutné blíže osvětlit pojem sebepojetí a poskytnout čtenáři krátký vhled do již existujících výzkumných zjištění. Výzkumná literatura rozlišuje různé oblasti, ke kterým se sebepojetí žáka vztahuje. Měřeno bývá celkové sebepojetí, sebepojetí v různých oblastech (školní výkonnost, fyzický vzhled, sociální zdatnost aj.), popřípadě sebepojetí žáků v konkrétních vyučovacích předmětech. Tyto oblasti poté vykazují různé vztahy k ostatním měřeným proměnným (Brookover, Thomas, Paterson 1964; Hatzichristou, Hopf 1996; Jackson, Bracken 1998 aj.). Nás bude zajímat především celkové sebepojetí žáků, sebepojetí žáků v oblasti školní úspěšnosti a sebepojetí žáků v konkrétních předmětech, jelikož tyto oblasti (především školní úspěšnost) nejlépe odpovídají našemu nástroji měření.

Vztah mezi sebepojetím a akademickými výsledky bývá opakovaně potvrzován výzkumy v dané oblasti. Například Brookover, Thomas, Paterson (1964) našli při analýze dat získaných ze vzorku amerických žáků navštěvujících „7th grade“ (věk cca 12 let) pozitivní vztah mezi školními výsledky žáků a jejich celkovým sebepojetím. Ma, Kishor (1997) potvrdili meta-analýzou 143 studií existenci statisticky významného vztahu mezi sebepojetím žáků v matematice a jejich výsledky z matematiky. Tento vztah pak platil stejně pro dívky i chlapce. Hansford, Hattie (1982) pak provedli meta-analýzu 128 studií zabývajících se vztahem školních výsledků a sebepojetí. Mezi fenomény byla nalezena nepříliš těsná, pozitivní korelace, která však vysvětluje pouze 4-7% variace mezi těmito proměnnými. Autoři poukazují na rozdílné výsledky jednotlivých studií v závislosti na zvoleném přístupu k problematice a s ním souvisejícími faktory. Takto koncipovaná meta-studie poukazuje na komplexnost zkoumaných jevů a může varovat před zjednodušováním pohledu na vztahy mezi nimi. Nebyly však shledány žádné rozdíly v tomto vztahu na základě pohlaví respondentů.

Výzkumná literatura také podává důkazy o existenci vztahu mezi vnímaným sebepojetím a žakovým sociálním postavením ve třídě. Patterson, Kupersmidt, Griesler (1990) prokázali vztah mezi výsledkem v sociometrickém šetření a žakovým sebepojetím v oblasti školní kompetence. Tento vztah pak platil stejně pro dívky i chlapce. Existenci vztahu mezi sebepojetím v oblasti školních schopností a sociálním

postavením ve třídě potvrzují též Hatzichristou, Hopf (1996), a to na vzorku žáků ve věku 10-12 let. Významné rozdíly v sebepojetí (celkovém i školní úspěšnosti) mezi skupinami populárních a odmítaných dětí ve věku cca 11-13 let potvrzují též Jackson, Bracken (1998). Mezinárodní srovnání žáků v oblasti vztahu sebepojetí a sociální pozice ve třídě bylo provedeno Chiu (1987). Výzkum jednak prokazuje existenci vztahu mezi celkovým sebepojetím žáka a jeho společenským postavením ve třídě, zároveň také ukazuje, že tento vztah platí stejně pro žáky z různých zemí a různého pohlaví.

Zajímavým se může jevit výzkum autorů Boivin, Bégin (1989), kdy je opět potvrzen vztah mezi sebepojetím žáka a jeho sociální pozicí. Autoři však též uvádí, že populární žáci mají vyšší celkové sebepojetí i sebepojetí školní úspěšnosti než průměrní žáci. Odmítaní žáci byli dále rozděleni do dvou relativně homogenních skupin s rozdílnými výsledky v testu sebepojetí. Odmítaní žáci ve skupině A se v některých oblastech sebepojetí od průměrných žáků nelišili nijak významným způsobem. Naopak bylo zjištěno, možná proti očekávání, že tito odmítaní žáci měli oproti průměrným žákům vyšší sebepojetí v oblastech fyzického vzhledu a sebepojetí celkového. Odmítaní žáci ze skupiny B poté měli významně nižší sebepojetí než průměrní žáci ve všech sledovaných oblastech. Tato zjištění mohou naznačovat výraznou heterogenitu v koncepci sebepojetí sociálně neúspěšných dětí. Zároveň také mohou pomoci osvětlit výzkumné nálezy v Chiu (1987), tedy že velmi populární žáci mají (alespoň v některých oblastech) výrazně lepší sebepojetí než průměrní žáci, zatímco mezi průměrnými a odmítanými žáky je situace méně jednoznačná.

Pokud jde o generové rozdíly v sebepojetí, Quatman, Watson (2001) uvádí, že chlapci měli vyšší celkové sebepojetí než dívky, avšak rozdíl v sebepojetí pro oblast školní úspěšnosti mezi pohlavími prokázán nebyl.

O vztahu mezi pozicí žáka ve třídě a jeho školní úspěšností podávají důkaz Hatzichristou, Hopf (1996), kdy populárnější žáci mají též lepší známky z mateřského jazyka, dějepisu a matematiky. Tito žáci jsou též lépe hodnoceni učiteli za své celkové školní výsledky. Jelikož se jedná o podobnou věkovou kategorii jako náš vzorek (10-12 let), můžeme usuzovat, že podobný vztah bude potvrzen i naším výzkumem.

Teoretická část

1. Hodnocení

Činnosti hodnocení se v průběhu let začala připisovat silná pedagogická konotace a již málokdo si uvědomí, že proces hodnocení uskutečňuje každá lidská bytost, jako nedílnou součást každodenního života. Například Petty (2013) podotýká, že bez hodnocení se neobejdou nejen učitelé, ale ani společnost. Ať už vynášíme soudy typu „*ten chléb je dobrý*“, popřípadě „*ten film se mi nelíbí*“, jedná se o vynesení hodnotícího prohlášení. Toto prohlášení se zakládá na naší osobní zkušenosti a na subjektivním srovnání dané věci s ostatními srovnatelnými entitami, popřípadě s našimi hodnotami, postoji či idejemi ideálních vzorů. Bez této schopnosti hodnotit jevy kolem nás by nebylo možno činit zodpovědná rozhodnutí, která bývají podložena právě důkladným zhodnocením podmínek, prostředků a důsledků jednotlivých eventuálních výstupů našeho rozhodnutí. „*Mohli bychom tedy říci, že každé naše rozhodnutí je determinováno zhodnocenými podmínkami a naší hodnotovou orientací.*“ (Kolář, 2009, s. 13)

Správné rozhodování je bezpochyby jedním ze základních předpokladů úspěšného plnění systematických činností. Je tedy nesmírně důležité, aby si člověk osvojil a dostatečně rozvíjel své hodnotící schopnosti. Bylo by však nesmírně nevhodné chtít po ostatních, aby přejímali hodnotící standardy od cizích osob, a tím do jisté míry potlačovali své hodnotové žebříčky a svoji životní zkušenost. Výchozí bod se tedy jeví názor, že by měl každý člověk obdržet dostatek prostoru pro samostatné hodnocení okolního prostředí, druhých lidí, ale i sám sebe.

Avšak kdykoliv hodnotíme druhého člověka, musíme si uvědomit, že náš verdikt ovlivňuje nejen nás a náš osobní pohled na hodnoceného jedince, ale též hodnoceného jedince samotného. Tento vliv se může promítnout přinejmenším v oblasti našeho vzájemného vztahu, avšak nezřídka se stává, že pronikne i do dalších, fatálnějších oblastí života. Můžeme se setkat s množstvím sociálních rolí, jejichž náplní je druhé osoby hodnotit. Tyto role jsou často formální a nesou s sebou institucionální pravomoc nad různými aspekty života hodnocených jedinců. A je to právě onen výše zmiňovaný subjektivní charakter hodnocení, který se často stává terčem kritiky, kdy vznikají pocity křivdy, nespravedlnosti a příkoří.

Do takto delikátní situace pak vstupuje učitel, jehož jednání a rozhodnutí „*jsou bedlivě sledovány žáky i rodiči, kolegy, nadřízenými, ale i veřejností*“. (Vališová, Kasíková a kol., 2011, s. 249) Všechny tyto zúčastněné strany pak po učiteli vyžadují především objektivitu a spravedlivost, kterou však posuzují svým vlastním subjektivním měřítkem plynoucím z rozdílnosti jejich pozic a přirozenosti. Učitel by pak měl, možná trochu kuriózně, ve stejný okamžik měřit všem stejným metrem, ale zároveň zachovávat individuální přístup k žákům. Nemůže být tedy divu, že učitelé považují hodnocení „za jednu z nejméně snadných a oblíbených činností ve škole“. (Čapek, 2014, s. 104) V tuto chvíli již nemůže být pochyb o tom, jak náročná je pozice učitele v jedné z jeho rolí, jmenovitě v roli hodnotitele.

1.1. Specifika pojmu „školní hodnocení“

Jaké je vlastně postavení hodnocení ve školním prostředí? Chápeme-li vzdělávání realizované ve školách podobně jako Průcha, tedy jako „*proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů aj.*“ (Průcha, 2009, s. 17), pak musí nutně být součástí takové systematické činnosti i hodnocení. Toto hodnocení bývá zaměřeno na některou z rozličného spektra proměnných, vstupujících do vzdělávacího procesu. Objektem hodnocení se poté stává edukační prostředí, vzdělávací programy, management školy aj., avšak v každodenním kontextu se hodnocení nejčastěji zaměřuje na hodnocení žáků a jejich výkonů, a klade tedy důraz na kvalitu vztahu mezi učitelem a žákem.

Slavík školní hodnocení definuje jako „*všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají*“. (Slavík, 1999, s. 23) Z této poměrně obecné definice můžeme vyvozovat, že do školního hodnocení patří široké spektrum aktivit, které se zaměřují na hodnocení všech subjektů a faktorů, přímo se podílejících na vzdělávacím procesu. Hodnotitelem v tomto případě nemusí být výhradně učitel, nýbrž i žáci hodnotí jednotlivé faktory ovlivňující vzdělávání, výkon učitele, výkony spolužáků popřípadě svůj vlastní výkon. Vnějšími hodnotiteli poté mohou být rodiče žáků, či někteří pedagogičtí odborníci. (Slavík, 1999)

Osoba učitele ovšem hraje ve školním hodnocení klíčovou roli a její autoritě podléhá zřejmě nejrozšířenější a nejhojněji realizovaná součást školního hodnocení, a to hodnocení žáků. Petty (2013) uvádí, že školní hodnocení by mělo reflektovat „hloubku a šíři znalostí a dovedností“. (s. 457) Vališová, Kasíková a kol. (2011) však varují před takto zjednodušeným pohledem na školní hodnocení a jeho zužováním pouze na problematiku zkoušení a klasifikace. Hodnotit pak znamená „vidět a posuzovat komplexně osobnost žáka, jeho vlastnosti, zaměření, schopnosti, potřeby a zájmy, možnosti a perspektivy jeho rozvoje“. (Vališová, Kasíková a kol., 2011, s. 251)

Do školního hodnocení tedy nepatří pouze formální zkoušky, testy, nebo ústní zkoušení, ale také mnohem nenápadnější formy hodnocení, a to například v podobě drobných gest, která též vyjadřují hodnocení učitele ve vztahu k jednotlivým žákům. Kolář se k tomuto jevu vyjadřuje následovně; „Hodnocení prostupuje vyučování permanentně, a to v situacích, ve kterých si účastníci hodnotící aktivity ani neuvědomují (povzbudivý úsměv, souhlasné pokývnutí hlavou, jednoduchá pochvala, ...)“. (Kolář, 2009, s. 17) Tyto jevy se ovšem přímo promítají do vzdělávacího procesu a mohou ovlivňovat jak jeho průběh, tak i výsledky. Navíc obsahují i jistou výpovědní hodnotu o realizaci vyučování, pokud jsou dobře interpretovány. (Slavík, 1999)

Bylo by pak krajně nevhodné domnívat se, že žáci se o známky nezajímají. Hodnocení má pro žáka velký význam zvláště ze začátku jeho školní docházky. Znamky „přinášejí strach, stísněnost nebo apatii, letargii i depresi, úspěch nebo radost a úlevu“ (Čapek, 2014, s. 105), kdy tyto pocity bývají výrazně vázány především na reakci rodičů a učitelů. Zdánlivý nezájem o školní hodnocení pak může vycházet jednak ze snížené důvěry v jeho objektivitu, ale může být také obranným mechanismem dlouhodobě neúspěšných žáků před ztrátou své osobní hodnoty. (Čapek, 2014)

Výrazným aspektem žákova vnímání školního hodnocení jsou též reakce rodičů na špatné známky, které se liší stejně tak jako vlastní představa o tom, co to špatná známka je. Čapek (2014) pak uvádí následující přehled rodičovských reakcí:

- a) Agresivní chování (35% rodičů) – zákazy, zlobení se, nadávky, výčitky, fyzické tresty.

- b) Domluva či upozornění (30% rodičů) – často spojeno s předpokladem, že si žák špatnou známku opraví a polepší se.
- c) Hostilní reakce (20% rodičů) – rodiče jsou smutní, nespokojení, zklamání, mrzutí.
- d) Pochopení (10% rodičů) – povzbuzení, zlehčování, optimismus.
- e) Pomoc (5% rodičů).

Nyní tedy víme, co vše může být považováno za součást školního hodnocení (a něco málo o jeho podstatě). Jaká jsou však jeho specifika? Seznámíme se s několika charakteristickými znaky školního hodnocení tak, jak je uvádí Kolář (2009).

Systematicčnost školního hodnocení

Mezi specifické vlastnosti školního hodnocení patří bezpochyby jeho systematicčnost. Člověk se ve svém životě setkává s hodnocením často, avšak málokdy má toto hodnocení tak komplexní a propracovaný charakter jako právě ve škole. Učitel si tuto činnost připravuje a společně s ní i příhodné podmínky pro její realizaci. Taktéž tuto činnost organizuje a provádí ji pravidelně, opakovaně, v průběhu školního roku. Její výsledky jsou poté zaznamenávány a porovnávány s určenými normami. Tyto normy mohou být například tzv. vzdělávací standardy, formulované v pro školu závazných dokumentech, udávající nejen objekt hodnocení, avšak zároveň ovlivňující i způsob hodnocení. Vališová, Kasíková a kol. (2011) pak v tomto smyslu zdůrazňují systematickou provázanost hodnocení s výukovými cíli, kdy je hodnocení chápáno jako „*vyjádření výsledků vyučování a učební činnost žáka ve vztahu k plánovanému cíli*“. (s. 249)

Objekt školního hodnocení

Dalším důležitým faktorem, charakteristickým pro školní vzdělávání, je odpověď na otázku, „co se vlastně hodnotí?“ V tomto případě se školní hodnocení významně odlišuje od hodnocení v jiných oblastech. Zatím co hodnocení v mnoha odvětvích lidské činnosti bývá výsledkově orientované, tudíž zaměřeno pouze na finální výstup, ve školním hodnocení je velký důraz kladen též na průběh samotné činnosti. Slavík uvádí; „*Za objekt hodnocení přitom budeme považovat jak produkt žáka, tak činnost-proces*“. (Slavík, 1999, s. 16) Kolář uvádí, že u hodnocení žáků „*jde*

o hodnocení jednak výsledků (...), ale zároveň jde o hodnocení samotné kvality učební činnosti, kdy pozorujeme kvalitu průběhu učení“. (Kolář, 2009, s. 19) Postupně rostoucí význam průběhu činnosti nad jejím konkrétním výsledkem má své opodstatnění. Vzhledem k pomíjivosti znalostí a dovedností, které pokud neprocvičovány, rychle upadají v zapomnění, dostává školní hodnocení stále více charakter hodnocení univerzálních schopností pro výkon učebního procesu. *„Žáci se ve škole učí především učit se.“* (Kolář, 2009, s. 19) Zároveň se pak do školního hodnocení promítá i etická složka této činnosti odrážející vztahy žáka k předmětu, učiteli, ostatním účastníkům vyučování aj. Svým specifickým objektem a svojí pravidelností dostává školní hodnocení charakter jakési zpětné vazby pro žáka, jejímž cílem by mělo být především zdokonalování jeho učebních činností.

Nezbytnost školního hodnocení

Hodnocení žáků ve vyučování se ukazuje jako činnost nezbytná, esenciální pro správné fungování vzdělávacího procesu. Empirické výzkumy dokazují tuto nezbytnost a pozitivní vliv hodnocení na motivaci žáků, a tím také na jejich výkony. Největší nárůst aktivity byl zaznamenán u žáků, kteří byli pozitivně hodnoceni (pochvaly, důraz na dobré výkony). Mírný nárůst byl též zaznamenán u žáků, kteří byli hodnoceni negativně (napomínání, kárání, poukazování na chybné výkony). Důležité zjištění ovšem bylo, že u žáků, kteří nebyli hodnoceni vůbec (ignorace dobrých i špatných projevů), došlo k poklesu aktivity, zhoršení učební činnosti a zhoršení jejich výsledků. Otázkou však nadále zůstává, jak dosáhnout rovnováhy v otázkách motivace, aby žáci vykazovali dobré výkony, avšak neprodukovali tyto výkony pouze pro známku, hodnocení samotné. Vališová, Kasíková a kol. (2011) ve spojení s tímto upozorňují, že známka bývá povýšena na hlavní cíl a motiv vyučování a nahrazuje přirozenou vnitřní motivaci žáka motivací vnější. *„Orientace na známku je jednou z příčin ztráty původního smyslu vyučování – orientace na rozvoj poznání.“* (Vališová, Kasíková a kol., 2011, s. 251)

Školní hodnocení a psychické stránky osobnosti

Školní hodnocení významně ovlivňuje psychiku žáka, protože *„zasahuje oblast žákova sebevědomí, jeho vědomí „já“, jeho sebehodnocení, oblast jeho aspirací,*

motivačních struktur, jeho postavení ve skupině, ovlivňuje výrazně jeho vztahy s ostatními lidmi a jeho perspektivu a možnost prosadit se“. (Kolář, 2009, s. 20) Vztahuje se tedy velmi výrazně k několika základním potřebám žáků, jejichž uspokojení je na hodnocení žáka přímo závislé. Mezi tyto potřeby patří potřeba být úspěšný, potřeba výkonu a potřeba někam patřit. Čapek (2014) poté podotýká, že známky mají pro žáky větší hodnotu, pokud jsou vysvětleny a poskytnuta kvalitní zpětná vazba. Žáci totiž nejsou schopni vyčíst ze známky všechny její aspekty a takovéto vysvětlení pak může u žáka předcházet pocitu, že selhal. (Čapek, 2014) Dlouhodobé neúspěchy ve škole mohou vést žáka k tendenci uspokojovat tyto potřeby pozitivním hodnocením v jiných oblastech či skupinách, které oceňují rozdílné kvality. Bohužel se tato kompenzace často dostává i do oblasti asociální či antisociální.

Školní hodnocení a učitelovo pojetí výuky

Hodnocení žáků dostává ve školním prostředí svoji identickou podobu a ráz na základě úzkého propojení s učitelovým pojetím výuky. *„Učitelovo pojetí výuky ovlivňuje do značné míry způsob, jakým učitel vyučuje, spoluurčuje průběh vyučování a tím i jeho výsledky.“* (Kolář, 2009, s. 22) Každý učitel má svoji vědomou či podvědomou subjektivní představu o ideálním průběhu vyučování, o jeho výsledcích a o ideálním žákovi a jeho vlastnostech. Hrabal, Pavelková (2010) zde hovoří o učitelově pojetí úspěšného žáka, které úzce souvisí s tím, jak je žák hodnocen, a tím pádem i s jeho celkovou školní úspěšností. Vališová, Kasíková a kol. (2011) též uvádí, že můžeme jen těžko očekávat stejný typ hodnocení v autoritářském typu vyučování, kde je učitel v dominantním postavení, a v demokratickém typu vyučování, kde je učitel pro žáky více partnerem. Podle Fontany (1997) pak však někdy žáci *„mají nedostatečnou představu o tom, jaký způsob zpracování písemné práce bude určitému učiteli vyhovovat (...), nebo podle jakých kritérií bude práce známkována“.* (s. 165)

Školní hodnocení jako nástroj sebehodnocení učitele

Chápeme-li vyučování jako spolupráci učitele a žáků, jsou výsledky vzdělávacího procesu společným dílem, které vypovídá o kvalitách všech zúčastněných. *„Učitel v procesu hodnocení získává nejen přehled o úrovni dosažené jeho třídou, ale ve výkonu svých žáků také nachází zrcadlo kvality své práce.“* (Čapek,

2014, s. 103) Učitel tedy může skrz hodnocení žáků usuzovat i na kvalitu svojí práce, jelikož se přímo podílí na jejich výsledcích. Na rozdíl od týmových profesí, ale i od žáků samotných, nemá učitel ve vzdělávacím procesu sobě rovného partnera, který by mu pomohl s hodnocením své práce a poskytl mu reflexi k jeho pracovním výkonům. Tím je jeho pozice v posuzování vlastní práce velmi ztížena, jelikož zdrojů k sebereflexi je málo. (Kolář, 2009)

1.2. Typy hodnocení

Školní hodnocení může v praxi nabývat různých podob v závislosti na „*vztahu k cíli výuky, k předmětu hodnocení, k pedagogické situaci, ve které hodnocení probíhá, ve vztahu ke konkrétnímu žákovi, ve vztahu k předpokládaným důsledkům hodnocení apod.*“ (Kolář, 2009, s. 32) V závislosti na těchto determinantách se hodnocení dělí na nejrozličnější typy, z nichž každý zdůrazňuje význam určitého hlediska. Je nutno podotknout, že v reálném vyučování se jednotlivé typy často prolínají ve snaze eliminovat negativní vlastnosti jednotlivých typů hodnocení a dosáhnout, pokud možno, optimálních výsledků ve vzdělávání.

Slavík (1999) rozděluje typy hodnocení následovně:

Bezděčné hodnocení je hodnocení, které probíhá formou gest a není přímo kontrolováno rozumem. Objektem většinou bývá celkový dojem ze žáka, nikoliv jeho individuální kvality či výkony. Hlavním řídicím elementem tohoto typu hodnocení jsou emoce, tudíž se tento typ vymyká klasickému konceptu školního hodnocení právě svojí spontánností, nesystematičností a necílevědomostí. Zároveň však má tento aspekt vyučování enormní vliv na žákovu motivaci k učení, proto by měl učitel citovou stránku svojí osobnosti podrobit jisté kultivaci a vybudovat si schopnost zvládat své citové projevy. Vlivem rozumu a emoční inteligence na tuto oblast projevu učitele se tvoří poměrně nejednoznačná hranice mezi bezděčným a záměrným hodnocením.

Záměrné hodnocení „*probíhá pod zřetelnou kontrolou vědomí a vůle a dá se poměrně dobře analyzovat a formalizovat*“ (Slavík, 1999, s. 35) Vyznačuje se tedy svým zaměřením na jednu partikulární vlastnost či schopnost a poměrně jednoduchou převoditelností do hodnotící zprávy. Výsledným projevem nejčastěji bývá známka, bodové ohodnocení či slovní hodnocení.

Sumativní hodnocení (někdy také finální hodnocení) má za úkol jakési shrnutí poznatků za účelem vytvořit celkový přehled o výkonech a zařazení jedince buďto do určité výkonnostní škály, či skupiny (např. prošel-neprošel). Nejčastěji se s tímto typem hodnocení setkáváme u přijímacích zkoušek, vysvědčení, ale i u klasických písemných prací ve škole, pokud je jejich účelem pouze získání známky, tudíž změření výkonu jedince. Sumativní hodnocení má pak i výraznou sociální funkci, kdy rozřazuje žáky do určitých sociálních struktur a do značné míry tak předurčuje jejich životní perspektivy. V rodinách žáků pak často mívá sumativní hodnocení velký význam, jelikož vypovídá o možnostech a budoucím sociálním postavení jejich členů. (Čapek, 2014)

Formativní hodnocení (korektivní) „*ovlivňuje výkon činnosti prostřednictvím průběžného vlivu na jeho vykonavatele*“ (Slavík, 1999, s. 39) a „*je zaměřené na podporu dalšího efektivního učení žáků*“. (Kolář, 2009, s. 33) Tento typ hodnocení tedy slouží jako efektivní nástroj k realizaci školní práce za účelem zlepšení výkonu žáka v období, kdy se daný výkon dá ještě zlepšovat. Poskytuje žákům nezbytnou zpětnou vazbu a pomáhá jim odhalovat své slabosti v dané problematice a pracovat na nich. Formativní hodnocení by mělo sloužit jako dlouhodobá a promyšlená příprava na sumativní hodnocení.

Normativní hodnocení je specifické svým měřítkem, jímž je sociální norma. Sociální norma znamená, že srovnáváme výkon žáka s výkony ostatních členů skupiny (třídy). Tento typ hodnocení poskytuje učiteli dojem objektivního hodnocení. Kolář avšak upozorňuje, že „*důsledkem tohoto porovnávání je však skutečnost, že část žáků je stále úspěšná a část je téměř stále neúspěšná*“. (Kolář, 2009, s. 32) Toto může mít negativní vliv na motivaci žáků, jelikož jsou hodnoceni záporně, ačkoliv třeba zadání práce splnili. Taktéž se tento způsob hodnocení může projevit negativně v podobě psychické zátěže ve výkonnostně orientovaném prostředí. Navzdory možným negativním důsledkům je normativní hodnocení součástí dnešní společnosti (přijímací zkoušky, pracovní pohovory aj.) a je potřeba žáky na tyto zátěžové situace zvykat.

Kriteriální hodnocení „*porovnává výkon žáka nikoli s výkonem jiného žáka (jiných žáků), ale s věcnými požadavky učiva*“. (Slavík, 1999, s. 34) Pokud tedy žák splní danou normu, je hodnocen pozitivně, bez ohledu na počet žáků, kteří normu

splnili též a dosáhli dokonce lepších výsledků. Tento způsob hodnocení předpokládá pro svoji funkčnost vhodné určení kritérií (norem). (Slavík, 1999)

Kolář (2009) uvádí ještě další typy hodnocení:

Diagnostické hodnocení se zaměřuje na odhalování učebních problémů a speciálních vzdělávacích potřeb jednotlivých žáků.

Interní hodnocení je vykonáváno učitelem, který ve třídě běžně vyučuje dané předměty.

Externí hodnocení je prováděno osobou mimo školu, která žáky běžně neučí.

Neformální hodnocení hodnotí výkony a jednání žáků v průběhu běžné činnosti třídy.

Formální hodnocení je žákům předem oznámeno, aby se na něj mohli připravit a zopakovat hodnocenou látku.

Průběžné hodnocení je postaveno na zhodnocení výsledků žáka v delším časovém období a je základem pro sumativní hodnocení.

Závěrečné hodnocení je zhodnocení výsledků žáka, které bylo provedeno pouze na konci některého učebního období.

Kalhous a Obst (2009) k tomuto výčtu navíc přidávají **objektivní hodnocení**, při kterém jsou použity metody, které omezují či vylučují vliv učitele (např. objektivně skórovatelné didaktické testy), **hodnocení průběhu**, kdy se hodnotí činnost, která právě probíhá, a **hodnocení výsledku**, které je založeno na výsledku práce.

Dále Slavík (1999) i Kolář (2009) uvádějí několik typů alternativního hodnocení:

Autentické hodnocení je jedním z alternativních přístupů k hodnocení. „*Jedná se o zjišťování znalostí a dovedností v situacích, blížících se reálným situacím*“. (Kolář, 2009, s. 34) Tento typ hodnocení je reakcí na kritiku některých odborníků, že škola a školní úlohy jsou odtrženy od reálného života a jejich výsledky nevypovídají o uplatnění žáků v reálném světě.

Portfoliové hodnocení je moderní prostředek autentického hodnocení a jeho podstata tkví v tom, že hodnotí žákovu portfolio, což je „*jakási kolekce nebo přehledná „mapa“ žákovy práce*“. (Slavík, 1999, s. 106) Toto hodnocení má podávat co možná nejpresnější obraz o způsobu práce, učení a uvažování žáka.

Autonomní hodnocení „*je hodnocení, které žák sám zvládá, jemuž do potřebné míry rozumí a které dokáže vysvětlovat nebo případně obhajovat*“. (Slavík, 1999, s. 134) Hodnotící kompetence je tedy svěřena samotnému žákovi, což rozvíjí jeho odpovědnost za své výsledky a schopnost hodnotit ostatní i sám sebe. Tento způsob hodnocení se využívá u tzv. kontraktivního učení nebo smlouvy o učení. Tento druh hodnocení můžeme též pozorovat v Daltonských školách, kde má žák „*vytvořen svůj vlastní program práce na jeden měsíc (zvlášť pro každý předmět), v němž jsou vymezeny výsledky, jichž má v učení dosáhnout. Žák přitom postupuje svým tempem a zodpovídá za úspěch svého učení*“. (Průcha, 2012, s. 55) Kolář v protikladu k autonomnímu hodnocení staví hodnocení heteronomní, kdy jsou objektem hodnocení a hodnotitel rozdílné osoby.

1.3. Funkce hodnocení

Hodnocení může v životě člověka sledovat různé cíle a plnit různorodé funkce. Učitel sám volí způsob a postup hodnocení na základě výsledku, který chce sledovat, popřípadě efektu, kterého chce dosáhnout. Toto konání má bezprostřední dopad na žáka a ovlivňuje celý vzdělávací proces.

Kolář (2009) rozlišuje 6 základních funkcí hodnocení:

Motivační funkce hodnocení „*souvisí především s emocionální – citovou – stránkou hodnocení*“. (Slavík, 1999, s. 17) Bezprostředně ovlivňuje žákovy prožitky z učení a může ho povzbudit k lepším výkonům, nebo naopak demotivovat a vyvolávat negativní pocity. „*Motivační funkce je nejfrekventovanější a nejvyužívanější funkcí hodnocení a v praxi školy je hodnocení k tomuto záměru nejčastěji využíváno*“. (Kolář, 2009, s. 46) Účinnost této funkce však úzce souvisí s osobností učitele a jeho taktem. Kosíková (2011) ve spojení s touto funkcí zdůrazňuje princip pozitivního hodnocení (vyzdvihování pozitivních charakteristik ve výkonech žáků), kdy doporučuje například užívání individuální vztahové normy. Tímto je u žáků saturována potřeba uznání, která

bývá silným motivačním faktorem. Často však bývá tato funkce zneužívána některými učiteli jako prostředek udržení kázně ve třídě, kdy jedním z trestů za nekázeň může být právě snížená známka z určitého předmětu. (Bendl, 2004)

Informativní funkce hodnocení plní roli zpětné vazby. Žák dostává zpětnou informaci o svých výkonech, své učební činnosti a vynaloženém úsilí. Žák též obdrží informaci o tom, nakolik se přibližuje cílové normě, jak je na tom v porovnání se svými spolužáky. Tato funkce hodnocení se stává základním kamenem pro žákovu další formování sebe sama, ovšem pouze za předpokladu, že ji žák umí správně vyhodnotit.

Regulativní funkce hodnocení slouží k ovlivňování kvality žákovy práce, a to především v jejím průběhu. Pozornost je zaměřena na metody činnosti, učební postupy, učební styl, volní úsilí aj. Tato funkce bývá realizována učitelovými hodnotícími komentáři provázejícími žákovu činnost. Tento způsob hodnocení poté *„funguje ve vyučování jako hlavní prostředek regulující žákovu (učební) činnost“*. (Kolář, 2009, s. 50)

Výchovná funkce hodnocení spočívá v tom, že hodnocení *„by mělo vést k formování pozitivních vlastností a postojů žáka...k sobě samému i ke svému okolí“*. (Kolář, 2009, s. 52-53) Hodnocení totiž přímo ovlivňuje žákův postoj k sobě samému a představu o hodnotách vlastní osobnosti, učitel má tedy svým konáním přímý vliv na tyto stránky osobnosti. Podle Kosíkové (2011) je výchovná funkce hodnocení založena na 4 dílčích principech:

1. **Princip priority pozitivního hodnocení.** Tento princip spočívá v přesvědčení, že každého žáka lze za něco pochválit, a tím ho motivovat k další práci. Často je důležité vycházet z toho, jaké pokroky žák učinil vůči svým předešlým výkonům, a tudíž při hodnocení užívat individuální vztahové normy.
2. **Princip bezprostředního hodnocení.** Žák by měl za pomoci učitele bezprostředně poznávat smysl a význam vlastní práce. Toto poznání by mělo žákovi umožnit posuzovat, zdali jeho učební aktivity vedou k vytyčenému cíli. Tento princip tedy vede žáky k autoregulaci vlastního učení.

3. **Princip rozvíjení osobnosti žáka.** Tento princip spočívá v tom, že hodnocení by nikdy nemělo reflektovat pouze výkon žáka, ale mělo by zahrnovat i jeho osobnost, vlastnosti, postoje či vztah k práci. Tímto by mělo hodnocení napomáhat formovat u žáků pozitivní vlastnosti a postoje.
4. **Princip vytváření prožitku úspěchu, radosti z dosaženého výkonu.** Tento princip je založen na tom, že *„podmínkou kladného hodnocení je dosáhnout toho, aby hodnocení postihovalo všechny stránky žakovy osobnosti, nejen stránku intelektuální, ale i emocionální. Aby bylo pro žáka motivujícím činitelem, aby vyjadřovalo žakovy šance, všechna jeho pozitiva, jeho možnosti“*. (Kosíková, 2011, s. 107-108)

Prognostická funkce hodnocení tkví v poznávání možností žáka skrze hodnocení a na základě tohoto poznání usuzovat na další žakovu studijní perspektivu. Tato funkce se uplatňuje především v momentech, kdy se žák rozhoduje o volbě následujícího stupně školy. Správné zvládnutí této funkce učitelem může žákovi výrazně pomoci vyvarovat se budoucích zklamání založených na špatném výběru.

Diferenciační funkce hodnocení *„umožňuje rozčleňovat žáky do určitých homogenních (stejnorodých) výkonnostních skupin“*. (Kolář, 2009, s. 54) Toto může sloužit učiteli při přípravě a realizaci vyučování k optimálnímu zapojení všech žáků. V dnešní školní praxi je však diferenciaci často využívána neoptimálním způsobem. S touto nepříliš vhodnou realizací diferenciaci se můžeme setkat u rozdělování žáků do tzv. studijních a nestudijních tříd, popřípadě u schematického typizování tzv. „škatulkování“ žáků do určitých skupin, podle prospěchu. (Kolář, 2009)

Kosíková (2011) pak uvádí stejné funkce (kromě funkce diferenciační) jako Kolář, avšak tento výčet nadále rozšiřuje o 2 další funkce a to jmenovitě:

Sociální funkce hodnocení spočívá v poznávání vzájemných vztahů mezi žáky. Žáci, jakožto členové stejné sociální skupiny (školní třídy), navzájem ovlivňují své chování a jednání, což se promítá i do oblasti hodnocení a sebehodnocení. Učitel by měl znát postavení žáka ve třídě, aby mohl lépe porozumět jeho motivům a jednání.

Žák též zaujímá určitý postoj k hodnocení učitele, který je podstatným faktorem žákova vztahu k učení i k sebehodnocení.

Diagnostická funkce hodnocení „*pomáhá žákovi odhalovat příčiny jeho úspěšnosti či neúspěšnosti ve škole*“. (Kosíková, 2011, s. 109) Tato funkce hodnocení z něj činí významný prostředek seberegulace žáků, ale poskytuje též důležitou zpětnou vazbu učitelům a rodičům.

Vališová, Kasíková a kol. (2011) pak nabízejí poněkud rozdílné a značně zjednodušené pojetí funkcí hodnocení, kdy rozlišují 2 funkce základní a poté několik funkcí dílčích (které jsou ve funkcích základních zahrnuty). Autoři též podotýkají, že ne každé hodnocení obě tyto základní funkce splňuje a že záleží především na tom, k jakému typu vyučování se dané hodnocení vztahuje a zda je toto hodnocení průběžné či závěrečné.

1. **Informativní funkce:** informuje o tom, jakého výsledku žák dosáhl.
 - a. **Funkce kontrolní:** zda a jak byl splněn cíl vyučování.
 - b. **Funkce diagnostická:** např. informace o učebním stylu žáka, o příčinách jeho neúspěchu.
2. **Formativní funkce:** hodnocení jako stimul pro rozvoj osobnosti žáka.
(Vališová, Kasíková a kol., 2011)

1.4. Fáze hodnocení

Pro správné pochopení všech aspektů a důsledků, které hodnocení může mít, je potřeba pochopit jednotlivé fáze, kterými účastníci procesu hodnocení procházejí. Tato znalost nám též může pomoci porozumět schopnostem, které musí učitel rozvíjet, aby byl schopen hodnocení vhodně a rozhodně realizovat.

Kolář (2009) rozděluje proces hodnocení na 7 fází a charakterizuje je jak z pohledu učitele, tak z pohledu žáka:

1. Učitel zadává žákovi úlohu. Žák se snaží úlohu pochopit a vytvořit si koncept postupu, kterým ji bude řešit.
2. Žák vypracovává úlohu. Učitel průběžně analyzuje žákův výkon.

3. Žák dokončil úlohu a očekává vyjádření učitele. Učitel si v rychlosti zpětně promítá žákův výkon.
4. Učitel provádí závěrečnou analýzu výkonu a provádí rozhodnutí.
5. Učitel vynáší hodnotící posudek. Žák ho buďto přijímá či nepřijímá.
6. Učitel si uvědomuje možné důsledky posudku na žáka (někdy již součást rozhodování).
7. Rozhodnutí se promítá do chování a učebního jednání žáka.

Kalhous a Obst (2002) uvádějí hodnotící proces rozfázovaný do 3 částí z pohledu učitele:

1. Rozhodnutí o cíli hodnocení (funkci, která bude dominantní) a z toho plynoucí zvolení metody hodnocení.
2. Zjišťování skutečného stavu (žákova výkonu).
3. Formulování výstupu hodnocení (například známky).

1.5. Formy hodnocení

Formou hodnocení se míní způsob, kterým je vyjádřen hodnotící posudek. Těchto způsobů je celá řada a výsledná forma hodnocení závisí především na konkrétní situaci a pedagogickém záměru učitele. V prostředí dnešní školy se již některé formy hodnocení nevyskytují (např. tělesné tresty), avšak repertoár forem hodnocení nabízí i nadále učitelům širokou paletu nástrojů, z nichž mohou volit tu nejvhodnější pro daný okamžik.

Kolář (2009) prezentuje velmi detailní přehled forem hodnocení žáků:

Jednoduché mimoverbální hodnocení, které zahrnuje nejrozličnější gesta, doteky a výrazy obličeje.

Jednoduchá verbální hodnocení, což jsou velmi strohá slovní hodnocení (ano, ne, dobře, špatně, aj.), popřípadě kratší slovní vyjádření s emocionálním nábojem (dnes jsi mne zklamal).

Označování žáků podle výkonnosti či chování, za což můžeme považovat například označování fyzickým umístěním žáka ve třídě (oslovská lavice, aj.),

popřípadě signy, kterými se míní různé označení úspěšných a neúspěšných žáků (dříve různé symboly, dnes např. jméno a fotografie na nástěnce).

Oceňování výkonů, za což můžeme považovat například vystavování prací žáků, pověřování různě náročnými úkoly, popřípadě pověření vedením týmu.

Kvantitativní hodnocení zahrnuje například vyjádření známky podle klasifikační stupnice, výpočty chyb, vyjádření hodnocení počtem bodů či procentuální vyjádření, aj. *„Známka je ve škole upřednostňována pro svou jednoduchost, přehlednost, rychlou orientační hodnotu a lehce dostupnou informační hodnotu pro žáky i rodiče.“* (Čapek, 2014, s. 104)

Vališová, Kasíková a kol. (2011) však upozorňují na několik negativních dopadů, které může mít užívání známek v praxi:

1. Odvádí žáka od podstaty učení.
2. Vnitřní motivaci žáka nahrazuje vnější motivací.
3. Vede k vyhýbání se neúspěchu.
4. Zakládá předpoklady k vytváření negativních morálních vlastností.
5. Sociálně diferencuje žáky ve třídě a vede k nežádoucím projevům v jejich vztazích.
6. Vede u dětí až ke zdravotním obtížím.

Písemná a grafická vyjádření zahrnují charakteristiky žáka, diagramy, posuzovací škály aj.

Slovní hodnocení obsahuje široké spektrum aktivit od slovní obsahové analýzy výkonu přes zhodnocení realizovaného projektu, vyvolání jiného žáka (na opravu, zpřesnění, aj.), vyhlášení vítězů, zastoupení učitele v určitých situacích (pověření), parafrázování výkonu, aj. Kosíková (2011) podotýká, že slovní hodnocení postihuje kvality žáka obšírněji než známka tím, že nereflektuje pouze jeho aktuální výkony, ale vypovídá též o úrovni jeho rozumových schopností, jeho dovednostech, vztahu k práci, píli aj. a umožňuje učiteli sdělovat příčiny neúspěšnosti a doporučení, jak výkony zlepšit.

1.6. Sebehodnocení žáků

V životě každého člověka přijde okamžik, kdy bude nucen opustit školní prostředí. Tímto krokem však za sebou zanechá i pravidelné hodnocení a zpětnou vazbu, které se mu během let dostávalo a bude nucen stát se sám sobě hodnotitelem. Trefně tuto situaci vystihují Vališová, Kasíková a kol. (2011), kteří říkají, že *„škola nemůže provázet člověka celým životem, ale musí ho vybavit metodami sebevýchovy a sebevzdělávání – vyhledáváním a analýzou poznatků, jejich hodnocením, dovednostmi aplikace těchto poznatků a zároveň metodami sebehodnocení“*. (s. 253) Správně a co možná nejpřesněji hodnotit však není lidskému jedinci vlastní, jak naznačuje i předchozí úryvek, a stejně jako většině věcí, se i tomuto umění musí naučit. Rozvoj sebehodnocení a žákovy autonomie by tedy měl být cílem každé školy.

Co je tedy podstatou sebehodnocení a jak tuto schopnost co možná nejeefektivněji rozvíjet ve školním prostředí?

Kolář (2009, s. 151) definuje sebehodnocení následovně: *„Podstatou sebehodnocení je, že žáci jsou zodpovědní za své učení a jsou do procesu učení (stejně jako do procesu hodnocení) aktivně zapojeni.“*

Kratochvílová (2011, s. 79) popisuje sebehodnocení jako *„hodnocení svěřené žákovi, jehož prostřednictvím sám žák porovnává svůj výkon vzhledem ke stanovenému cíli.“*

Slavík (1999, s. 134) popisuje autonomní hodnocení v autonomní koncepci výuky takto: *„Autonomní hodnocení je hodnocení, které žák sám zvládá, jemuž do potřebné míry rozumí a které dokáže vysvětlit nebo případně obhajovat.“*

Můžeme tedy shrnout, že sebehodnocení znamená přenesení určité části odpovědnosti za své výsledky na stranu žáka a prohlubování jejich schopností objektivně analyzovat své výkony, a tím regulovat svoji učební činnost.

Kolář (2009) však upozorňuje, že tato schopnost musí být v žácích rozvíjena plánovitě a systematicky. S tímto názorem se shoduje i Kratochvílová, která říká, že *„nemůžeme předpokládat, že kvalitní sebehodnocení zvládne žák sám“*. (Kratochvílová, 2011, s. 79)

Vališová, Kasíková a kol. (2011) považují sebehodnocení za nejvyšší formu hodnocení a považují ho za charakteristické pro konstruktivní školu a vzdělávání pro 21. století. V České republice má sebehodnocení žáků i svoji legislativní úpravu. V § 14 odst. 1 písm. b vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, je uvedena povinnost školy uvést zásady a pravidla pro sebehodnocení žáků ve školním řádu. Tato vyhláška tedy podporuje názory odborníků a posouvá sebehodnocení od chaotické, nahodilé činnosti k dobře organizovanému, systematickému rozvoji.

Pro ilustraci uvádím zpracování problematiky sebehodnocení žáků tak, jak jej uvádí ZŠ a MŠ Lhota pod Libčany v elektronické podobě svého školního řádu.

- a) *Sebehodnocení je důležitou součástí hodnocení žáků.*
- b) *Sebehodnocením se posiluje sebeúcta a sebevědomí žáků.*
- c) *Chybu je potřeba chápat jako přirozenou věc v procesu učení. Pedagogičtí pracovníci se o chybě se žáky baví, žáci mohou některé práce sami opravovat. Chyba je důležitý prostředek učení.*
- d) *Při sebehodnocení se žák snaží popsat:*
 - *co se mu daří,*
 - *co mu ještě nejde,*
 - *jak bude pokračovat dál.*
- e) *Při školní práci vedeme žáka, aby komentoval svoje výkony a výsledky.*
- f) *Známky nejsou jediným zdrojem motivace.*

1.7. Současná situace

V přecházejících kapitolách jsme si ukázali, že školní hodnocení není ani zdaleka triviální záležitost. Není tedy divu, že se často stává terčem kritiky z různých stran. Čapek (2014) podotýká několik slabin současného hodnocení, například, že většina učitelů „*hodnotí tak, jak byli hodnoceni sami, když byli žáky. Tento vtisk a lpění na tradici velmi často kazí i moderní výukové metody*“. (Čapek, 2014, s. 111) Ten samý autor pak uvádí seznam hlavních nedostatků současného školního hodnocení:

- a) *Učitelé nedokážou postihnout, co vlastně známka hodnotí.*
- b) *Učitelé si nepřiznají, že známky nemohou vypovídat o nejdůležitějších cílech vzdělávání.*
- c) *Učitelé kladou na známky až příliš velký důraz.*
- d) *Učitelé známkováním nevhodně trestají chyby žáků.*

- e) *Učitelé při známkování příliš upřednostňují vlastní názor.*
- f) *Učitelé ani sami nedokážou udržet kontinuitu vlastního hodnocení, natož pak v pedagogickém sboru, kde jsou jejich nároky na žáky velmi rozdílné.*
- g) *Učitelé využívají k hodnocení většinou pouze formální příležitosti, žák tedy ví, kdy se připravit, a jindy nepracuje.*
- h) *Učitel klade na žáky příliš vysoké nároky.*
- i) *Učitelé neumějí využívat známky ve prospěch žáků.*
- j) *Učitelé nevnímají, že porovnávat výkony žáků je nesmyslné, nepatřičné a popírající princip individuálního přístupu k nim. (Čapek, 2014, s. 111-112)*

Pokud se na tento výčet podíváme, musíme nutně souhlasit, že všechny tyto jevy mohou negativně ovlivnit hodnocení žáků. Zároveň je však nutné se zamyslet, zdali můžeme být na učitele až takto přísní. Již jsme hovořili o tom, že každý učitel má svůj vlastní učební styl, z něhož bude nutně vycházet i způsob, jakým hodnotí. Pokud bychom chtěli, aby všichni učitelé hodnotili stejně, je to jako bychom chtěli, aby všichni učitelé stejně učili, což můžeme považovat nejen za nevhodné, ale především za nereálné. Dále se můžeme například zamýšlet nad tím, do jaké míry můžeme učitele kárat za to, že hodnotí stejně, jako byli sami ve škole hodnoceni. Dnes se v souvislosti se sociálním učením často zdůrazňuje učení vzorem. Pokud tedy učitelé hodnotí podle toho, jaký měli na škole vzor, nezbyvá než zkonstatovat, že jejich učitelé v učení vzorem uspěli (ačkoliv dnes třeba v negativním smyslu). Můžeme my sami předpovědět, jaký vzor bude pro žáky aktuální třeba za 20 let, až budou někteří z nich sami učit? Nechceme se zde v žádném případě zastávat nekompetentních učitelů, avšak snažíme se poukázat na složitost situace a na nešetrnost jednostranné kritiky učitelů.

Za jeden ze způsobů, jak eliminovat subjektivitu v hodnocení žáků, je užívání standardizovaných didaktických testů. Tyto testy bývají tvořeny týmem odborníků a jejich psychometrické vlastnosti (např. validita, reliabilita či citlivost položek) jsou statisticky ověřeny. Jejich výhodou je, že dokáží relativně rychle a přesně změřit výkony velkého množství žáků. Tyto testy však nemohou být užívány univerzálně (ne

každé učivo je možno zpracovat do položek testu) a je proto doporučováno tyto testy kombinovat s jinými prostředky zjišťování výsledků vyučování. (Vališová, Kasíková a kol., 2011) Čapek (2014) pak například uvádí, že 100% objektivita hodnocení ve škole je jednak obtížně realizovatelná a jednak nežádoucí. Učitel by podle něj měl reflektovat zásady individuálního přístupu a prohlubovat nejen znalosti, ale i postoje žáků (a tedy i postoje ke škole). Tímto se však dostáváme opět na začátek našeho problému s hodnocením: Jaké hodnocení je to spravedlivé?

Pojďme si ještě v rychlosti zmínit některé současné tendence ve vývoji hodnocení tak, jak je uvádí Vališová, Kasíková a kol. (2011). V první řadě se jedná o tendenci ke komplexnímu hodnocení žáka, které nebere v úvahu pouze jeho bezprostřední výkon, ale i jeho osobnostní charakteristiky, zájmy aj. Další tendencí se může jevit snaha o vtahování žáka do procesů hodnocení, a tedy prohlubování jeho sebehodnotících schopností tak, aby mohl v budoucnu efektivně regulovat svoji učební činnost. Třetí tendencí se může jevit snaha o zrušení klasifikace nebo alespoň zrovnoprávnění klasifikace a slovního hodnocení. Kalhous, Obst (2009) však k tomuto tématu uvádí, že rodiče experimenty škol se slovním hodnocením často přijímají s nedůvěrou a zároveň se domnívají, že pouhá změna formy hodnocení, jakožto jednoho prvku v systému vzdělávání, nepovede k žádoucím výsledkům.

Ať již bude budoucnost hodnocení jakákoliv, zřejmě nikdy se nepodaří zabránit pocitům smutku, zklamání, nelibosti. Je v lidské přirozenosti jevy, věci a konečně i druhé lidi srovnávat. A stejně tak, jako nemůžeme chtít, aby všem chutnalo stejné jídlo či aby se všem líbili stejní partneři, tak ani nemůžeme chtít, aby všichni lidé hodnotili stejně naše znalosti. Lidé budou zřejmě vždy říkat, že je někdo chytřejší než někdo jiný, a kdykoliv člověk skončí jako druhý, ponese to nelibě. Můžeme dotyčnému samozřejmě napsat slohové cvičení o tom, jak byl jeho výkon kvalitní a jak se nám líbilo množství různých aspektů (a tímto samozřejmě neříkáme, že slušné chování, příjemné vystupování a jistá dávka taktu by bylo na škodu, právě naopak), ale když dojde lidově řečeno na lámání chleba, budeme vždy muset říci lepší/horší. Otázka tedy zní, zdali bychom spíše než o změnu hodnocení a neustálé kladení nových, protirečících si požadavků na učitele, neměli usilovat o změnu společenskou, kdy být druhý není ostuda či prohra. Lidé jsou v dnešní době doslova bombardováni různými

slogany a reklamními spoty zdůrazňujícími potřebu být ve všem první a jediný nejlepší, které jen prohlubují hluboce soutěživý a výkonově orientovaný charakter společnosti. Nikdo nemůže být ve všem první a každá porážka s sebou přináší i nedocenitelnou zkušenost. Možná že kdyby si toto lidé uvědomili, odpadlo by mnoho problémů, které jsou dnes dávány za vinu školnímu hodnocení.

2. Sociální skupina

Ačkoliv se říká, že člověk se rodí a umírá sám, nemůže být pochyb o tom, že lidská bytost je bytostí společenskou a že je lidmi ve svém okolí bezprostředně ovlivňována. Tak, jako některá zvířata instinktivně vyhledávají společnost ostatních jedinců svého druhu, vyhledává i člověk společnost jiných lidí, aby s nimi tvořil nejrůznější sociální skupiny či společenství. Na rozdíl od zvířat však lidská bytost není hnána pouze instinktem, či potřebou rozmnožování, ale společenský život umožňuje lidem naplňovat nejrůznější potřeby, jiným tvorům cizí, a tím dosáhnout pokud možno blaženého života. Kořa, Trpišovská a Vacínová (2013) pak přímo uvádějí, že člověk se ve svém životě neobejde bez kontaktu s druhými lidmi, protože „*jednou ze základních podmínek jeho existence jsou meziosobní vztahy*“ (s. 51) Důležitost sociálního prostředí a jeho funkce nejsou pro lidstvo novým objevem a byly předmětem zkoumání lidstva po tisíce let. Již Aristoteles prováděl ve své *Politice* sociální analýzu městských států antického Řecka. Též Platón se ve své *Ústavě* zabýval vlivem sociálního prostředí na výchovu jedince v ideálním státě. K námětu sociálního vlivu prostředí na jednotlivce se v průběhu let vracelo velké množství autorů jak vědeckého, tak literárního ražení (z mnohých např. Joseph Conrad či William Golding) a mnozí hrdinové knih, vytrženi ze sociálního prostředí moderní společnosti, se stali nástrojem popisu důležitosti, avšak zároveň i nevyzpytatelnosti vlivu společnosti.

Od okamžiku narození člověk prochází nejrůznějšími druhy společenství od rodiny v nejútlejším věku, přes skupinu vrstevníků v prostředí školy, až po pracovní kolektiv ve svém kariérním životě. Nejčastěji se pak jedná o tzv. malé sociální skupiny. (Výrost, Slaměník, 2008) Tyto skupiny mají své charakteristické rysy a člověka přímo ovlivňují a dotvářejí jeho osobnost, proto jejich vlivu musíme připisovat enormní důležitost a zkoumání jejich působení na jedince má nepochybně své místo v soudobé výzkumné činnosti. Obzvláště v době, kdy technický rozvoj a společenské změny nabírají na rychlosti, je nezbytné se ohlížet nejen na ekonomický, avšak také na společenský dopad našeho konání.

V dnešní době se u dětí často hovoří o tzv. socializačním prázdnu (Kalhous, Obst, 2009), kdy televize a jiné výtvarné produkty moderní techniky nahrazují hru a

smysluplnou komunikaci v rodině. Škola pak musí na tuto situaci pružně reagovat a do určité míry suplovat roli rodiny v socializaci žáků. Žáci se též s rostoucím věkem (zvláště v období pubescence a adolescence) snaží odpoutat od rodiny a hledají uspokojení sociálních potřeb ve vrstevnické skupině, kde dochází k vysoké úrovni konformity ke skupinovým normám. (Trpišovská, 1998) Z těchto a dalších důvodů se pro dnešní učitele mohou jevit poznatky sociální psychologie jako nepostradatelné.

Jaká jsou tedy specifika různých sociálních skupin, podle kterých kritérií se dělí a jaký vztah jednatel vůči sociálním skupinám zaujímá?

2.1. Pojem sociální skupina

Jak tedy definovat sociální skupinu? Kohoutek a kol. (1998, s. 41) definují sociální skupinu takto; „*Společenská skupina je celek dvou nebo více osob, které jsou ve vzájemných, více či méně vymezených a soudržných, formálních nebo neformálních vztazích a interakcích.*“ Hrabal (1992, s. 4) pak uvádí, že „*skupinu tvoří určitý počet lidí, jejichž činnost směřuje po delší dobu ke společným cílům*“. Zdůrazňuje též, že členové vynikají podobnou hierarchií hodnot, cílů dosahují dlouhodobou interakcí řízenou skupinovými normami, mají mezi sebou poměrně stálou strukturu vztahů a zaujímají různé pozice a přijímají role.

Výrost, Slaměník (2008) rozlišují celkem tři typy seskupení lidí, jejichž vzájemná komparace by nám mohla pomoci lépe uchopit podstatu sociální skupiny:

Seskupení (agregáty) jsou „*shluky lidí, které vyvolávají dojem celku jen na základě vnějších okolností, jako je fyzická blízkost, vykonávání stejné činnosti nebo jiných znaků*“. (Výrost, Slaměník, 2008, s. 321) Může se tedy jednat o lidi v divadle, autobuse či čekárně u doktora, které spojují pouze situační okolnosti a tedy že jsou ve stejnou dobu na stejném místě.

Sociální kategorie jsou množiny lidí, které spojuje určitý znak. Mohou být například stejného věku, pohlaví, mohou mít stejný rodinný stav, vlastnit určitou věc (např. stejný typ automobilu), ale mohou je spojovat i určité osobní charakteristiky či schopnosti. Kořa, Trpišovská a Vacínová (2013) však toto označení považují za nešťastné a preferují označení **kohorta**.

Sociální skupiny se skládají z jedinců, které spojuje víc než shodný výskyt nebo charakteristika. Skupinu tvoří jedinci, kteří spolu pravidelně vstupují do interakce a sami sebe za skupinu považují. Tito jedinci jsou na sobě obvykle vzájemně závislí, identifikují se se skupinou, mívají společné cíle a zájmy a vytváří se mezi nimi určitá struktura.

Z výše zmiňovaných definic tedy vyplývá, že sociální skupinu utváří množství proměnných, které ve vzájemném působení dávají sociální skupině charakteristický ráz. Helus (2007) uvádí 7 základních stavebních komponent utvářejících společenské skupiny.

1. **Členové skupiny**, kteří metaforicky řečeno představují orgány sociálního organismu. Očekává se od nich, že přijmou svoji pozici ve skupině a budou realizovat určité sociální role, tedy chovat se v závislosti na své sociální pozici.
2. **Podskupiny členů**, které se utvářejí ve skupinách větších než 2 členové na základě vzájemné sympatie či mocenského postavení. Tyto podskupiny pak sledují v rámci skupiny dílčí názory a vytvářejí skupinové napětí, které ovlivňuje vývoj skupiny jako celku.
3. **Cíle/hodnoty**, o které skupina usiluje, a **normy/pravidla**, kterými se při tom řídí.
4. **Tradice, ustálené zvyklosti**, které jsou sdíleny členy skupiny a dotvářejí u členů pocit identity.
5. **Sdílené vědomí nebezpečí**, kterému musíme čelit jako skupina, nebo šancí, která se dá využít pouze společnou akcí.
6. **Vlastnosti skupinové atmosféry**, ve které převažují určité pocity, ať už přátelství, důvěra, či napětí a konkurence.
7. **Styl řízení**, závisející na tom, kdo a jak řídí skupinu. V otázce kdo se rozdělují skupiny autoritářské a participační, a u otázky jak rozdělujeme skupiny silné a slabé.

Jak jsme již řekli, lidé netvoří sociální skupiny bezdůvodně. Být v sociálním kontaktu s jinými lidmi a vytvářet vztahy s druhými má pro člověka jistý význam. Jaký

tedy význam mají sociální skupiny pro život jednotlivce? Stručný popis uvádí Řezáč (1998):

1. zprostředkovávají působení makrosociálního prostředí
2. mají formativní vliv, podílejí se na dotváření osobnosti
3. ovlivňují individuální výkonnost
4. posilují sociální identitu jedince, uspokojují jeho potřeby
 - a. potřebu být s lidmi (sounáležitost)
 - b. potřebu být akceptován
 - c. potřebu získat uznání
 - d. potřebu seberealizace

Asi jen těžko bychom si mohli sociální skupinu představit jako statický jev a všude, kde dochází k interakci mezi lidmi, vzniká určitý posun, vývoj. Vzhledem k diverzitě a jisté nevypočitatelnosti mezilidských vztahů pak není divu, že sociální skupiny vznikají a zanikají na denním pořádku. Avšak ani v průběhu svého „života“ nejsou stále stejné a každé z vývojových období skupiny má svá specifika. Různé sociální skupiny pak prochází relativně stejnými fázemi nezávisle na svých vlastnostech. (Výrost, Slaměník, 2008)

Pro ilustraci si zde pak uvedeme Tuckmanovu koncepci vývoje sociální skupiny tak, jak ji popisují Výrost, Slaměník (2008):

1. **Formování.** V této fázi se členové skupiny seznamují navzájem a s úlohou. Ve skupině převládá úzkost a nejistota členů z hlediska spolupatříčnosti ve skupině.
2. **Bouření.** Tato fáze je charakteristická snahou členů skupiny prosadit se, aby byly skupinou uspokojovány jejich osobní potřeby. Často dochází ke konfliktům a hostilnému chování mezi členy s rozdílnými potřebami.
3. **Normování.** V této fázi se členové skupiny snaží překonat konflikty a to často ustanovením jasnějších pravidel skupinového chování. Dochází k vytváření sdílených postojů, hodnot, rolových očekávání a způsobů konání.

4. **Optimální výkon.** Pro tuto fázi je příznačné „*rolové chování členů skupiny a produktivní řešení problémů a vykonávání skupinových úloh*“. (Výrost, Slaměník. 2008, s. 327) Členové se snaží dosahovat skupinových cílů skrz vzájemnou kooperaci a existují mezi nimi stabilní vztahy.
5. **Ukončení.** V této fázi dochází k rozpadu skupiny, kdy se její členové postupně uvolňují ze vzájemných sociálně emocionálních vazeb. Též dochází k postupnému vymizení aktivit, které směřovaly k plnění úloh skupiny.

Výrost, Slaměník (2008) pak též uvádí, že doba, po kterou jednotlivé fáze probíhají, není podstatným faktorem, ale že důležité a v jistém smyslu závazné je jejich pořadí. To znamená, že předpokladem dosažení vyšší fáze je absolvování fáze předcházející. Ti samí autoři též upozorňují, vývoj nemusí být nutně jen progresivní, ale že může mít i regresivní charakter.

2.2. Druhy sociálních skupin

Sociální skupiny rozdělujeme podle nejrůznějších kritérií. Těmito kritérii může být jejich velikost, cíle, vztah jednotlivce ke skupině či druh činnosti, kterou se členové skupiny zabývají. V rozdělování sociálních skupin se mezi jednotlivými autory vyskytují poměrně výrazné rozdíly, pokusíme se tedy vybrat takové druhy, které nám poskytnou jasný a přehledný průřez touto problematikou bez nároku na úplnost.

Rozdělení podle velikosti skupin

Malé sociální skupiny jsou takové skupiny, které mají od 3 do 20, někdy i 40 členů. Tyto skupiny se vyznačují relativně nízkým počtem členů a intenzivními interpersonálními vztahy mezi nimi. (Hrabal, 1992)

Velké sociální skupiny jsou takové skupiny, jejichž členové spolu nejsou a často ani nemohou být v bezprostředním kontaktu. Členové takových skupin jsou spolu spojeni například svými cíli, normami, zákony, ideály aj.

Střední skupiny reprezentují jakýsi mezistupeň mezi dvěma výše zmíněnými druhy. Takové skupiny mohou být například různé organizace a podniky. (Kohoutek a kol., 1998)

Rozdělení podle cílů skupin

Neformální skupiny jsou takové skupiny, jejichž činnost slouží především k uspokojování potřeb jejich členů, nikoliv pak širších společenských úkolů. Tyto skupiny často vznikají spontánně, avšak jejichž činnost stále podléhá vlivu společnosti.

Formální skupiny jsou „*záměrně vytvářené, zpravidla jsou oficiálně ustanoveny a formalizovaným způsobem je ustanovena i jejich struktura a pravidla vnitřního života*“. (Výrost, Slaměník, 2008, s. 326) Často tedy bývají součástí organizace nebo instituce a jejich cíle jsou těmito institucemi přímo určovány a přesahují potřeby jednotlivců. Ve formálních skupinách často vzniká i neformální struktura, která zaujímá k formálním cílům kladný, neutrální nebo odmítavý postoj.

Antisociální skupiny jsou speciálním druhem neformálních (výjimečně i formálních) skupin. Tyto skupiny vznikají s protispolečenským cílem. Jedná se o rozličné skupiny vandalů, zlodějů, ale i například skupiny provozující organizovaný zločin. (Hrabal, 1992)

Rozdělení podle předmětu a druhu činnosti skupin

Pracovní skupiny tvoří jeden z nejdůležitějších druhů skupin. Jejich činnost má společensky hodnotné výsledky a základním měřítkem jejich hodnocení je efektivita či produktivita. Z hlediska společnosti jsou to skupiny základní, protože umožňují její existenci. Hady-Moussová (2012) dodává, že pracovní skupiny mívají jasnou organizační strukturu, která je závislá na typu pracovní náplně.

Výchovné skupiny mají za hlavní cíl učení, a to ať už sociální, profesní či jiné. Typickým zástupcem tohoto druhu jsou školní třídy. Tyto skupiny jsou taktéž specifické zvýšeným užíváním negativní motivace k zajištění jejich činnosti.

Hrové skupiny se vyznačují tím, že jejich členové vykonávají určitou činnost pro potěšení. V dětství tyto skupiny slouží jako jakási škola života a učí děti kontaktu s vrstevníky a připravuje je pro další účast v jiných sociálních skupinách. Pro dospělé mají tyto skupiny především rekreační funkci.

Meziosobně interakční skupiny jsou zaměřeny především na sociální kontakt, který je hlavním cílem činnosti, zatímco věcné cíle jsou podružné. Příkladem takové skupiny může být parta kamarádů nebo různé kluby. U rodiny je sociální kontakt též podstatný, avšak rodina je cílově mnohostranná a realizují se v ní všechny 4 výše zmíněné činnosti. (Hrabal, 1992)

Rozdělení podle členství ve skupině

Členská skupina je taková skupina, jejímž členem se jedinec cítí být a jejíž členy společně se svojí osobou označuje termínem „my“.

Nečlenská skupina je skupina, jejímž členem se jedinec být necítí a její členy označuje termínem „oni“. Tyto skupiny jsou jedincem považovány za horší než skupiny členské. Nadřazování vlastní skupiny a odmítání skupin cizích se označuje termínem *etnocentrismus*. (Kohoutek a kol., 1998)

Výrost, Slaměník (2008) pak rozlišují ještě další typy sociálních skupin, které si zde vysvětlíme.

Rozdělení podle těsnosti vztahů:

Primární skupina je specifická těsnými osobními vztahy mezi svými členy a silným vlivem na své členy. Primární skupiny bývají obvykle malé a existují po delší dobu. V těchto skupinách dochází k častému a bezprostřednímu kontaktu mezi jejími členy. Vztahy mezi členy takové skupiny bývají na intimní úrovni a jedním z charakteristických zástupců primárních skupin je rodina. Hadj-Moussová (2012) pak uvádí, že primární skupinou může být pro adolescenty i vrstevnická skupina.

Sekundární skupina se počtem svých členů obvykle řadí mezi skupiny velké. Vztahy mezi členy bývají neosobní, formální, a často do nich jedinci vstupují za

účelem dosahování jistých cílů. Příkladem sekundárních skupin mohou být různé organizace.

Mimo klasifikaci:

Referenční skupina mívá silný vliv na jedince, protože přímo souvisí s jeho sebehodnocením. Je to taková skupina, se „*kterou se jedinec srovnává a snaží se chovat jako její příslušníci*“. (Výrost, Slaměník, 2008, s. 326) Jedinec však při tom nemusí být nutně členem této skupiny. Hadj-Moussová (2012) pak klade referenční skupinu do opozice ke skupině členské a zařazuje ji do výše zmiňované typologie podle členství či příslušnosti.

Přirozená skupina je pojem označující reálné, existující skupiny v přirozeném prostředí a staví se do protikladu ke skupinám vytvořeným uměle pro účely výzkumu. (Výrost, Slaměník, 2008)

2.3. Pozice jedince ve skupině

Každý člen sociální skupiny má v dané skupině určitou pozici. Co je však pojmem sociální pozice přesně míněno? „*Pozice je souhrn práv, prestiže a povinností, které skupina jednotlivci určila.*“ (Kohoutek a kol., 1998, s. 50) „*Pozice ve skupině jsou označením pro rozdíly mezi členy z hlediska jejich váhy, významu ve skupině.*“ (Hrabal, 1992, s. 10) Kořa, Trpišovská a Vacínová (2013) hovoří o sociální pozici jako o „*postavení člena skupiny, které zaujímá v jejím vnitřně diferencovaném mocenském rámci*“ (s. 58) a upozorňují, že tento termín bývá někdy užíván synonymně s termínem *status*. Členové skupiny poté mohou být na základě své sociální pozice hierarchicky seřazeni. Jednotliví členové mohou v rámci jedné skupiny zaujímat různé pozice v různých oblastech skupinového života, avšak existuje tendence k jejich vyrovnávání. (Hrabal, 1992) Sociální pozice jedince ve skupině je pak určována především významem daného člena pro ostatní členy sociální skupiny a pro tuto skupinu jako celek. (Hadj-Moussová, 2012)

Pozice jedince v sociální skupině se zjišťuje za pomoci různých sociometrických testů. Můžeme poté rozlišit několik základních sociálních pozic, z nichž každé se dají připsat určité obecné charakteristiky, a tak vytvořit sociální mapu

dané společenské skupiny. Kohoutek a kol. (1998) uvádí výpis některých sociálních pozic s jejich základní charakteristikou:

- Star (hvězda) – jedná se o populární osobu, která ve skupině dostává nejvyšší počet pozitivních voleb (tzv. postavení alfa).
- Izolovaná (outsider) – jde o osobu, která stojí ve skupině „mimo“ a nezískává žádné volby v sociometrických testech, ačkoliv je fyzicky členem skupiny, psychologicky zůstává izolována a sama též nikoho nevolí.
- Marginální (akceptovaná) – je taková osoba, která získává relativně málo pozitivních voleb (méně, než by se dalo očekávat při náhodném rozvržení voleb), jsou to osoby v tzv. hvězdném stínu.
- Odmítaná – jedná se o osobu, která dostává v sociometrickém testu pouze negativní volby, upoutává tedy pozornost ostatních členů skupiny, avšak pouze negativní, tato osoba pak bývá v situaci „černé ovce“ (tzv. postavení omega).
- Rovnocenná – je osoba s průměrnými volbami a má postavení souřadné (tzv. pozice gama).
- Beta – jde o takovou osobu, která je uznávána jako expert či zkušenější sestra nebo bratr, avšak na rozdíl od pozice alfa nepostrádá kritičnosti ze strany ostatních.
- Jiné pozice:
 - Epigon – zastánce neformálního vedoucího.
 - Konformista – nechává se vést formálním vedoucím.
 - Fackovací panák, moralista, závislý soupevník, aktivní pomocník, oponent, nezúčastněný, strážce demokracie, svůdce, opozičník, šašek.

Koťa, Trpišovská a Vacínová (2013) v souvislosti se pozicí jedince ve skupině hovoří o tzv. *strukturu sociální skupiny*. Tímto pojmem autoři rozumí uspořádání vztahů mezi členy skupiny, které se projevuje v jejich činnosti. Také podotýkají, že struktura skupiny má svoji hierarchii danou jak horizontálně (počtem členů), tak vertikálně (systémem mocenských pozic). Pro lepší pochopení tohoto jevu si uvedeme

pojetí Hadj-Mousové (2012), která k termínu struktura sociální skupiny přistupuje podobně a nabízí nám dva úhly pohledu na tento fenomén. Prvním aspektem, o který se můžeme zajímat v rámci struktury skupiny, jsou jednotlivé vazby mezi jejími členy a případná identifikace podskupin. Druhým aspektem struktury skupiny pak může být „*uspořádání postavení jednotlivých členů v sociální hierarchii skupiny*“. (Hadj-Mousová, 2012, s. 83) Uvedeme si zde rozdělení pozic v závislosti na tom, jak skupina akceptuje prosazování jedince ve skupině:

1. Vůdčí osobnosti: mají vysokou autoritu a status ve skupině
2. Oblíbené: jsou vyhledávané, akceptované, ale nemají vyšší status
3. Akceptované okolím: jsou to řádní a uznávaní členové skupiny
4. Přehlížené: by se rády uplatnily, ale chybí jim schopnost prosadit se
5. Odmítané: také by se rády uplatnily, ale nejsou akceptovány okolím
6. Osamocené: též by se rády uplatnily, ale reálně se spíše izolují a vzdalují se ostatním členům
7. Izolované: nemají zájem se prosazovat a ani nemohou se skupinou významnější spolupracovat

(Kořa, Trpišovská, Vacínová, 2013)

2.4. Role jedince ve skupině

Sociální role „*je souborem specifického, skupinou očekávaného chování, určeného zvláštními normami a souvisejícího se specifickými úkoly jedince. Role je však zároveň i souborem věcně interpersonálních vztahů jedince k ostatním členům skupiny, vyplývajícím z úkolů daných rolí.*“ (Hrabal, 1992, s. 8) Fontana (1997) pak poskytuje mnohem stručnější definici a shrnuje pouze, že sociální role je „*soubor způsobů chování ve specificky vymezené sociální pozici*“. (s. 295) Výrost, Slaměník (2008) pak nabízejí definici, která svojí komplexností spadá někde mezi výše zmiňované dvě, a chápou sociální roli jako „*skupinou sdílená očekávání, která se týkají toho, jak se má určitá osoba ve skupině chovat*“. (s. 324)

Sociální role určuje úkoly, které skupina klade na jedince, a vymezuje též jeho chování k ostatním členům skupiny. Soubor těchto rolí ve skupině tvoří určitý propojený celek – skupinový systém rolí. V souladu s Tuckmanovou koncepcí vývoje

sociální skupiny je pak opodstatněné se domnívat, že role se postupně formují v průběhu vzniku skupin, a to zřejmě v těsné návaznosti na potřeby dané skupiny. „Skupina oceňuje takové chování svého člena, které jí přináší pozitivní důsledky. Vede to k opakování takového chování a jeho spojení s konkrétními jedinci. Výsledkem je očekávání, že se daný člen bude chovat osvědčeným způsobem.“ (Výrost, Slaměník, 2008, s. 324) Role se tedy formují na základě interakce mezi jedincem a skupinou, ve které obě strany sledují své osobní zájmy. (Výrost, Slaměník, 2008)

Role jedince ve skupině tedy úzce souvisí s jeho sociální pozicí a na realizaci role se intenzivně projevují individuální osobnostní rozdíly. To, do jaké míry se jedinec dokáže identifikovat se svojí rolí a naplňovat tak očekávání skupiny, závisí na empatii, sociální inteligenci a dovednosti sebemonitorování. Ve svém životě pak každý jedinec více, či méně úspěšně realizuje několik rozdílných rolí, podle prostředí, ve kterém se právě nachází. Tyto role se mohou rozdělit na tři druhy, a to role základní, závislé na věku a pohlaví jedince. Poté jsou to role profesní, které jsou spojeny s kvalifikací. Nakonec jsou to role ve volném čase, a to jsou především role rekreační, či politické. To však vytváří na jedince tlak, jelikož zájmy jednotlivých rolí se mohou střetávat. Tyto střety zájmů se nazývají tzv. konflikty rolí. (Kohoutek a kol., 1998)

Se sociální rolí souvisí i jev tzv. profesionální deformace, kdy člověk přenáší vzorce chování ze svého zaměstnání do ostatních oblastí života. U učitelů se tato deformace projevuje například neschopností komunikovat jako rovný s rovným v situacích, kdy je to žádoucí, zvýšenou tendencí k poučování a opravování, úzkostlivou důsledností až puntičkářstvím apod. (Hrabal, 1992)

2.5. Skupinové normy

Skupinové normy jsou určitý „systém pravidel, který zajišťuje co možná nejplynulejší průběh společných činností ve skupině a nekonfliktní fungování mezilidských vztahů“ (Kohoutek a kol., 1998, s. 166) a specifikují, které projevy chování jsou v daných situacích vhodné, či nevhodné. Výrost, Slaměník (2008) pak hovoří o normách jako o obecnějších pravidlech, která „odrážejí pravidelně se vyskytující formy chování a určují akceptovatelné (doporučené, žádoucí) chování členů skupiny“. (s. 324) Tyto normy mohou mít jak podobu přesně specifikovanou ve

formálních skupinách (armádní předpisy, apod.), tak také formu nepsaných pravidel, která vznikají v průběhu utváření skupiny. Tyto normy jsou pro fungování skupiny klíčové a bez nich by skupina přestala existovat.

Výrost, Slaměník (2008) pak zajímavým způsobem podotýkají podobnost norem a rolí, kdy oba fenomény mají podobnou povahu – jsou to předpisy. Rozdíl je pak spatřován v tom, že role se vztahuje na jedince na konkrétní pozici, zatímco normy mají širší působnost. „*Role je vlastně norma, která se vztahuje na jedince.*“ (Výrost, Slaměník, 2008, s. 324)

Skupinové normy by měly zabezpečit, aby se členové skupiny chovali v souladu se skupinovými cíli. (Výrost, Slaměník, 2008) Pro jedince jsou pak sociální normy prospěšné, protože mu umožňují dosahovat ve spolupráci s ostatními členy skupiny výsledků, které jsou individuálně nedosažitelné a ulehčují sociální kontakt s ostatními. Zároveň však také tyto normy jedince omezují a z tohoto důvodu bývají často překračovány. Proti tomuto nežádoucímu jevu působí skupinový tlak, který je realizován formou více či méně viditelných sankcí. Tyto sankce jsou ve své podstatě „*opatření, která mají zabezpečit dodržování norem*“ (Výrost, Slaměník, 2008, s. 325) a mohou získat nejrůznější formy přes domlouvání, ignoraci, ale i fyzickou likvidaci. (Hrabal, 1992) Obecně pak platí, že čím vyšší sociální pozici jedinec obsadí, tím větší volnost v chování a dodržování norem mu jeho role umožní. (Hadj-Moussová, 2012)

Vztah jedince k normě bývá vyjadřován pojmem konformismus. Řezáč (1998) poté rozlišuje pojmy konformismus a uniformita. Zatímco konformismus chápe jako projev podrobení se nátlaku skupiny a nedobrovolné přijetí daných norem, uniformita je spíše převzetí určitých norem z rozmanitých důvodů, kdy dochází k souladu mezi vnitřním přesvědčením a normami skupiny. Koťa, Trpišovská a Vacínová (2013) pak hovoří o osobách konformních, které mají tendenci podléhat a přizpůsobovat se normám skupiny, a osobách nekonformních, které řídí své chování převážně svými vlastními názory, hodnotovými žebříčky či osobním přesvědčením. „*U méně konformních osob lze předpokládat pozitivní sebehodnocení a sebedůvěru, jakož i potřebu nezávislosti a jistou formu dominance.*“ (Koťa, Trpišovská, Vacínová, 2013, s. 62)

Vztah k normě je tedy závislý nejen na sociálním tlaku, ale též na vnitřních vlastnostech člena skupiny. Řezáč (1998) poté popisuje vývoj vztahu jedince k normám v 6 etapách:

1. respektování normy a snaha vyhnout se sankcím
2. přizpůsobení se normě a hledání výhod
3. konformita ve snaze vyhnout se odmítání ostatními členy
4. konformita ve snaze nenarušit plynulost chodu skupiny
5. akceptace normy jako „psychologické smlouvy“ (uznání nezbytnosti regulace normami)
6. akceptace (nebo neakceptace) normy na základě svědomí (střet skupinových a vnitřních norem)

3. Školní třída

Školní třída by se tedy, na základě předešlého výkladu, dala charakterizovat jako malá, formální sociální skupina, která vzniká za účelem realizace vyučování. Ačkoliv je školní třída skupina formální, vzniká v ní množství neformálních vztahů a podskupin na základě vzájemných sympatií či antipatií a toto rozdělení významně ovlivňuje strukturu i fungování této sociální skupiny. Vliv vzájemných vztahů mezi žáky ve třídě je stále významnější, stejně tak, jako roste význam vrstevnických skupin v období dospívání. Trpišovská (1998) uvádí, že v rámci ontogeneze jedince dochází v období pubescence a adolescence k nárůstu důležitosti vrstevnických skupin, do kterých se tito jedinci v rámci osamostatňování od rodiny uchylují za účelem uspokojování různých potřeb. Hadj-Moussová (2012) uvádí, že neformální vrstevnické vazby mají pro žáky největší význam na druhém stupni základní školy, zatímco starší žáci (na středních školách) často patří do neformálních skupin mimo školu, a tudíž pro ně nejsou vztahy ve třídě tak určující. Kraus (2008) pak uvádí, že při řešení životních těžkostí by se v roce 1989 obrátilo na vrstevníky jen 16% dotázaných studentů středních škol, zatímco v roce 1996 by to bylo již téměř 40% dotázaných. Tento vývoj nám může mnohé napovědět o významu neformálních vztahů v prostředí školy.

Zároveň by se však nemělo zapomínat na význam vztahů mezi učitelem a žáky. *„Jejich vzájemné interakce a komunikace jsou významnou, mnohdy dokonce zcela základní osou školního dění.“* (Helus, 2001, s. 153) Tyto a mnohé další jevy jsou základními činiteli utvářejícími tzv. psychosociální klima třídy, což je jakýsi soubor subjektivně pociťovaných projevů doprovázejících každou událost, který ovšem výrazně promlouvá do průběhu a efektivity učebního procesu. (Průcha, 2005) Pro lepší pochopení vrstevnických vztahů je tento jev důležitý v tom smyslu, že, jak uvádí Hadj-Moussová (2012), klima třídy *„má vliv na utváření vzájemných vztahů mezi žáky a zároveň je vzájemnými vztahy žáků utvářeno“*. (s. 92) Pro učitele je tento jev podstatný tím, že, řečeno laicky, ve třídách s dobrým klimatem se pracuje dobře, ve třídách s horším klimatem pak hůře. (Hadj-Moussová, 2012) Výzkumem klimatu ve třídách českých škol se pak zabývala např. Linková (2003).

Proč je tedy poznání struktury a dynamiky třídního kolektivu pro učitele tak důležité? Jednak to může být dáno tím, že třídní kolektiv ovlivňuje školní výkon jednotlivce tím, jaké nastaví skupinové normy. Je-li ve skupině normou být školně neúspěšný, jen těžko můžeme ve třídě očekávat vrcholné studijní výsledky. Pro žáky druhého stupně základní školy mohou společenské normy vrstevnického kolektivu víc než osobní přesvědčení čistě z důvodu silné potřeby přináležitosti k tomuto kolektivu. To samé platí i pro vzorce chování, kdy konformita a tlak skupiny mohou přimět dítě respektovat i takové normy, které odporují hodnotám a způsobům chování dítěti vlastním. Důležitým aspektem, který je nutno si zde uvědomit, je, že dítě nemůže ze školního kolektivu jen tak uniknout, protože do školy docházet musí, a přijetí pravidel kolektivu může být někdy otázkou spíše „přežití“ než toho, že by dítě toužilo po tom do skupiny patřit. Ačkoliv je tedy proniknutí do života vrstevnických skupin pro učitele velmi obtížné, zvláště se vzrůstajícím věkem žáků, kdy se jedinci více uzavírají do sebe, může být poznání vnitřního fungování školní třídy klíčové pro řešení některých výchovně-vzdělávacích otázek. (Hadj-Moussová, 2012)

3.1. Činitele ovlivňující stav a vývoj třídy

Školní třídu a její specifika pak neurčují pouze formální a neformální vztahy. Existují i další činitele, značně nezávislé na učiteli a skupinové dynamice třídy, které však mají přímý vztah k vývoji třídy a musí být tudíž brány na zřetel. Uvedeme tyto činitele tak, jak o nich pojednává Hrabal (1992).

Početnost třídy. Optimální počet žáků ve třídě je dlouhodobě jedním z diskutovaných problémů současného školství. Ačkoliv se učitelé často shodují, že vyučovat ve třídách s relativně nízkým počtem žáků (15-16) usnadňuje práci a zlepšuje průběh i výsledky učebního procesu, často se můžeme setkat s třídami, v nichž počet žáků překračuje 30. Tento počet je v současné době podle § 5 odst. 7 vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, nejvyšší povolený počet žáků ve třídách na základních školách v ČR. Vysoký počet současných alternativních či soukromých škol se snaží o udržení nízkého počtu žáků ve svých třídách, a tím vytvářet optimální podmínky pro vzdělávání. Je prokázáno, že v menších třídách dochází celkově k vyšší kohezi ve skupině, vytvářejí se v ní neformálnější, intimnější vztahy a učitel se může více

věnovat jednotlivým žákům a jeho práce je tím dost usnadněna. Hadj-Moussová (2012) též uvádí, že v menších třídách bývá pozitivnější klima. To však neznamená, že menší třídy s sebou nenesou žádná negativa. Ve větších skupinách zas dochází méně často k absolutní izolaci jedince, kdy tito okrajoví členové často navazují vztahy mezi sebou. (Hadj-Moussová, 2012) Otázka optimální početnosti třídy ještě zdaleka není uzavřena a často bývá opětovně zažehnuta vnějšími tlaky na oblast školství, které se musí vyrovnávat jak s nedostatkem financí, tak s nedostatkem kvalifikovaných učitelů.

Poměr dívek a chlapců. Do oblasti školství se výrazně promítá otázka psychologických rozdílů mezi pohlavími, jejich specifiky a z těchto tendencí posléze vyvstává otázka optimálního složení učebních skupin a optimálních učebních postupů k rozvoji jednotlivých pohlaví. Navzdory snaze posledních desetiletí o přibližování obou pohlaví a jejich úplné zrovnoprávnění nejen na poli legislativním, ale i v jiných oblastech, zůstávají jistá specifika obou pohlaví neměnná. Je obecně platné tvrzení, že chlapci a děvčata tvoří rozdílné vztahy, podskupiny, rozdílně komunikují a vyznačují se rozdílnými vlastnostmi. Chlapci též *„většinou vnímají třídu jako soudržnější než děvčata“* (Hadj-Moussová, 2012, s. 93) a různé druhy konfliktů nepovažují za tak závažné, jako dívky. *„Dívky naopak bývají ve třídě spokojenější, lépe rozumějí pravidlům, adaptují se lépe než chlapci.“* (Hadj-Moussová, 2012, s. 93) Diskuze a snaha o nalezení optimálního receptu na řešení této problematiky však i po letech zůstává stále otevřená a nabývá na složitosti také vzhledem k morálnímu a ideologickému rozměru tohoto problému. V současném školství lze nalézt jak třídy smíšené, ve kterých hraje roli především vzájemný poměr obou pohlaví, ale taktéž se můžeme setkat s třídami téměř úplně segregovanými. K této segregaci dochází především na úrovni středoškolského vzdělávání, kde profilace některých škol přirozeně vytváří pohlavně homogenní třídy (chlapci v průmyslových školách, dívky studující např. ve zdravotnických středních školách).

Školní dispozice a problém diferenciací. Každý žák vstupuje do školního prostředí s určitými vrozenými, či jinak získanými studijními předpoklady. Jednou z často řešených otázek ve školství i nadále zůstává, zdali a jak má probíhat diferenciací žáků a z toho plynoucí rozdělování podle výkonnosti. V České republice je tento problém silně diskutován, a to především v souvislosti se zrušením či

zachováním víceletých gymnázií. Tato diferenciaci však nemusí mít oficiální charakter. Poté mluvíme o takzvané skryté diferenciaci, kdy jsou v rámci jednotlivých škol žáci řazeni do tříd podle výkonnosti potají. Průcha (2012) poskytuje do této problematiky poměrně důkladný náhled s několika zajímavými postřehy. Výzkumy naznačují, že výkonnostně heterogenní (nediferenciované) třídy působí příznivě na žáky se slabšími výkony, zatímco výkonnostně homogenní třídy nejvíce podporují žáky nadané. Argumentace v této oblasti je však často značně subjektivní a ideologicky ovlivněná a odborná veřejnost v důsledku nedostatečné výzkumné činnosti nedosáhla společného konsenzu.

Rodinné prostředí žáků. *„Rodina, která mnohostranně a dlouhodobě ovlivňuje vývoj a život dítěte, se svými vlivy promítá i do postavení žáka ve třídní skupině.“* (Hrabal, 1992, s. 26) Je pravda, že dítě si s sebou přináší z rodinného prostředí určitou „výbavu“, kterou uplatňuje v novém prostředí, do kterého se dostane. Rozdíly mezi jednotlivými třídami poté mnohou pramenit právě z vlivu charakteristik rodin, ze kterých žáci pocházejí. To se může odrážet v postojích ke škole či v tom, jak se dítě ve školní třídě aklimatizuje a zapadne. Někdy může mezi žáky docházet například k sociální izolaci jedinců z nižších sociálně ekonomických vrstev. Homogenní skupiny pak bývají obvykle soudržnější a méně konfliktní. (Hadj-Mousová, 2012) Bližší zkoumání tohoto vlivu může pomoci učitelé lépe pochopit problémy ve třídě i problémy jednotlivých žáků.

Fontana (1997) pak uvádí, že ačkoliv je tvorba podskupin ve školní třídě ovlivněna velkým množstvím nejrozličnějších faktorů, za důležité se považují právě tři, které úzce souvisí s výše zmiňovanými činiteli. Složení podskupin jednak tedy záleží na rozložení třídy z hlediska pohlaví, kdy v normální koedukované třídě chlapci a děvčata většinou vytváří oddělené skupiny. Dále složení podskupin závisí na schopnostech žáků, kdy mají tendenci se sdružovat zvláště žáci schopnější a zvláště žáci méně schopní. Složení podskupin pak záleží i na společenské vrstvě, a tedy socioekonomickém statusu rodin, kdy mají žáci tendenci obklopotovat se spolužáky z podobného prostředí, jako je to, ze kterého sami pocházejí.

3.2. Pozice a role žáka ve třídě

Nežli se zaměříme na pozici žáka v neformálním kolektivu třídy, stojí určitě za zmínku krátké zamyšlení nad pozicí žáka ve škole, jakožto instituci. Ve škole totiž vzniká velmi pevně daná hierarchie začínající ředitelem školy a konče právě dětmi. Fontana (1997) pak považuje za nešťastné, že dětem v této hierarchii připadá automaticky spodní místo a volá po upřednostňování zájmů dětí a jejich vzdělávání při organizaci školního života. Otázka je, zdali je tento požadavek v dnešní době stále aktuální. Ve školách na první pohled vzrůstá množství žáků s individuálními vzdělávacími plány, z čehož bychom mohli usuzovat, že dochází k individualizaci přístupu a snaze o optimalizaci vzdělávání pro každého jedince. Zároveň však též stoupá úroveň nekázně na školách a mnoho učitelů si stěžuje na horší chování i akademické výsledky u svých svěřenců. Problém statusu žáků se úzce dotýká i právních otázek, kdy mají učitelé často pocit bezradnosti a pomyslných prázdných rukou, musí-li řešit nějaký zásadní problém. Tato problematika je též úzce spjata s poněkud komplikovaným pojetím žáka jakožto klienta, kdy soukromý sektor ve vzdělávání činí z výuky službu, kterou žák-klient konzumuje. Školní prostředí je však v tomto pojetí specifické a problematické, jelikož jen málokterý žák si např. svého učitele skutečně vybírá, nebo je dobrovolný klient. Tímto jsme však pouze trochu odbočili od našeho stěžejního povídání v této kapitole a to pozici a roli žáka ve školní třídě.

To, jak je žák ve třídě přijímán, jakou obsadí sociální pozici a jakou bude hrát sociální roli, je ovlivněno velkým množstvím faktorů. Tyto faktory mohou být jednak vlastnosti samotného žáka, dále také prostředí a nejrůznější specifika třídy, jako jsou její cíl, potřeby či hodnoty. Hrabal (1992) pak dále zvláště zdůrazňuje 3 dimenze žákovy pozice ve třídě:

Kompetence. Pozice žáka ve třídě je úzce propojena s jeho kompetencemi a výkonností, a to hlavně s výkonností školní. Jedná se tedy především o školní známky, které nejen že přímo vytváří hierarchii ve formální struktuře třídy, ale zároveň ovlivňují i neformální hierarchii. Obecně lze pozorovat tendenci, že dobré školní známky pozitivně ovlivňují pozici žáka především v počátečních třídách základní školy. U žáků v pubertálním věku se tento jev vytrácí a dobrá formální pozice nebývá

zárukou dobré pozice neformální. Více se hledí na kompetenci mimo oblast školního známkování, jako jsou celková fyzická a intelektuální zdatnost. Špatná formální pozice však většinou negativně ovlivňuje i pozici neformální.

Vliv. „*Pozice podle vlivu vyjadřuje, v jakém rozsahu žák ovlivňuje interakci a činnost spolužáků i třídy jako celku.*“ (Hrabal, 1992, s. 37) Neformální vůdci sociálních skupin krystalizují v procesu skupinové interakce většinou právě na základě největšího vlivu na ostatní členy skupiny. (Trpišovská, 2007) Vliv žáka poté ovlivňují tři determinanty:

- Zdatnost, kompetence – především v činnostech, které třída přijala jako centrální hodnoty.
- Moc – umožňuje nositeli moci udělovat odměny, trestat a prosazovat (realizovat) svoje názory a rozhodnutí mnohem účinněji.
- Motivace a sociální schopnosti – jde o potřebu sebeprosazení a schopnost ovlivňovat a regulovat ostatní.

Obliba. Tato dimenze žákovy pozice je založena na základě žákovy popularity, přitažlivosti či sympatičnosti. Hlavní složkou je tedy emocionální přijetí či odmítnutí jedince jednotlivými členy a skupinou jako celku. Tento jev poté vytváří ve třídě dva pomyslné póly, a to jeden žáků oblíbených, přijatých, kteří jsou vyhledávaní společníci a druhý žáků odmítnutých, izolovaných, kterým se ostatní členové skupiny vyhýbají, popřípadě s nimi vstupují do konfliktu. Obliba jednotlivce má dva hlavní zdroje:

- Prestiž, zdatnost, kompetence – jde o hodnotnost jedince pro skupinu či jiného jedince.
- Sociabilita – jedná se o sociální a morální vyspělost jedince v činnostech a interakcích.

3.3. Metody poznávání školní třídy

Abychom mohli úspěšně ovlivňovat školní třídu a jevy v ní přítomné, je nezbytně nutné dobře poznat strukturu a fungování této sociální skupiny. „*Mezilidské*

vztahy jsou obecně chápány jako základní prostředek socializace. Diagnostika žákových sociálních vztahů je proto podstatnou součástí učitelovy diagnostické činnosti.“ (Kalhous, Obst, 2009, s. 191) Přesné určení sociálních pozic jednotlivých žáků a poznání jejich vzájemných vztahů může být zásadní pro řešení rozličných problémů a pochopení jejich příčin. „*Pokud učitel rozumí skupinové dynamice a zná sociální strukturu v neformální skupině, může pomáhat vytvářet v ní takové sociální vztahy, které mohou zlepšit postoje ke škole a učení.*“ (Hadj-Moussová, 2012, s. 86)

Kalhous, Obst (2009) pak u diagnostiky školní třídy stanovují několik oblastí, které by se měl učitel snažit poznat:

1. Údaje o třídě jako sociální skupině
 - ❖ Sociální pozice jednotlivých žáků, kdo je považován za chytrého, spolehlivého, kdo je mezi žáky oblíbený
 - ❖ Hierarchie vztahů ve třídě, podskupiny a jejich vůdci, hvězdy a izolovaní jedinci, četnost interakcí jednotlivých podskupin
 - ❖ Hierarchie hodnot třídy ve vztahu k hodnotám školy (výchovně žádoucím hodnotám)
2. Všechny dostupné údaje o jednotlivých žácích a o specifičnosti třídy
 - ❖ Pedagogicko-psychologické charakteristiky žáků
 - ❖ Vzdělávací, sociální a morální vyspělost třídy
 - ❖ Přehled o absencích a mimoškolních zájmech žáků
3. Údaje o tom, čím jsou způsobeny rozdíly mezi jednotlivými třídami
 - ❖ Ostatní učitelé a vychovatelé, kteří na třídu působí, a jejich metody (možné problémy)
 - ❖ Žáci a jejich dispozice
 - ❖ Složení třídy, velikost, věkové složení, organizace
 - ❖ Povaha nepřímých vlivů na žáky (rodina, kamarádi, zájmy a aktivity)

Z výše uvedených důvodů vznikl poměrně široký repertoár metod sloužících jednak k výzkumným účelům, a jednak také k účelům diagnostickým. Hrabal (1992) rozděluje základní čtyři druhy těchto metod:

- Pozorování
- Dotazování
- Analýza produktů
- Experiment

Pozorování by se dalo definovat jako „*záměrné a systematické vnímání a registrace objektivních jevů*“. (Hrabal, 1992, s. 65) Jedná se o základní metodu poznání, člověku zřejmě nejpřirozenější, díky které je možno získat cenné informace. Bohužel v ní může docházet k značným omylům v interpretaci způsobeným chybami v sociální percepci pozorovatele. Někdy ve spojení s pozorováním hovoří o tzv. přirozené diagnostice (Vališová, Kasíková a kol., 2011), kdy se jedná spíše o detekci problému než o jeho přesné určení či řešení. Takovou diagnostiku, kdy jde především o to všimnout si projevů jednotlivých žáků, by pak měl provádět každý učitel a předcházet tím případnému zhoršování těchto problémů.

Dotazování využívá verbální komunikace k získání výzkumných či diagnosticky významných informací. Tato metoda může být realizována ve formě rozhovorů či tištěných dotazníků. Tazatel v obou případech předkládá dotazovanému soubor pečlivě připravených otázek, sledujících určitý cíl a zkoumajících určité jevy. Kromě chyb v sociální percepci je však tato metoda zatížena navíc nepřesnostmi ve vyjadřování a v komunikaci, či neochotou respondentů odpovídat pravdivě, což do jisté míry snižuje výpovědní hodnotu výsledků.

Jedním z běžně užívaných dotazníků zaměřených na zjišťování sociability žáků je SO-RA-D (sociometricko-ratingový dotazník). Žáci v něm zapisují ke každému spolužákovi míru vlivu ve třídě a toho, jak jim je daný jedinec sympatický. Nakonec pak žáci své volby zdůvodňují, čímž se mapuje motivace jejich sympatií. Dalším dotazníkem, který může být použit při poznávání sociálních vztahů ve třídě, je dotazník Naše třída – MCI (My Class Inventory), který je však zaměřen spíše na sociální klima třídy. (Kalhous, Obst, 2009)

Analýza produktů se zaměřuje na nejrozličnější písemné, kresební, výrobní či umělecké produkty. Na základě těchto produktů poté výzkumník usuzuje na činnost, která k těmto produktům vedla, a také na psychické procesy a dispozice, které tuto

činnost ovlivňují. Analýza výtvorů (produktů) je pak považována za jeden z nejsložitějších diagnostických postupů vůbec. (Vališová, Kasíková a kol., 2011)

Experiment je „poznávání jevů a dějů prostřednictvím záměrně vyvolaných změn“. (Hrabal, 1992, s. 73) Experimentátor tedy vyvolává kontrolované změny podmínek, které mu umožňují poznat nejrůznější zákonitosti či obecné vlastnosti zkoumaných jevů. Experimenty mohou probíhat buďto v laboratorním (laboratorní experiment), či přirozeném prostředí (terénní experiment). Chráska (2007) pak nadále dělí experimenty podle počtu působících nezávisle proměnných na jednofaktorové a vícefaktorové. Dále pak dělí experimenty ještě podle způsobu, jakým je zabezpečena kontrola nad působením nezávisle proměnných následovně:

1. **Technika jedné skupiny**, kdy se experimentuje pouze v rámci jedné skupiny. V této skupině se manipuluje nezávisle proměnná a měří závisle proměnná.
2. **Technika paralelních skupin**, kdy se pracuje současně s dvěma či více skupinami a tyto skupiny jsou posléze srovnávány, čímž se dosahuje věrohodnějších výsledků. Skupiny, ve kterých se manipuluje nezávisle proměnná (provádí se experimentální zásah), nazýváme experimentální. Skupiny, ve kterých k zásahům nedochází, nazýváme kontrolní.
3. **Technika rotace faktorů** je poté kombinací dvou předchozích technik za účelem udržení výhod obou postupů. V experimentu se poté pracuje se dvěma nevyrovnanými skupinami a ve dvou fázích. V první fázi se provádí experimentální zásah v první skupině a druhá skupina slouží jako kontrolní. Ve druhé fázi experimentu se pak role jednotlivých skupin obrací.

Trpišovská (2007) uvádí 6 podskupin výzkumných metod:

- Pozorování
- Rozhovor, dotazník
- Experiment
- Testové metody

- Sociometrie
- Měření postojů

Testové metody jsou standardizovaný způsob šetření, který se vyznačuje předepsanými pravidly, standardizovanými pomůckami a jednotným způsobem vyhodnocování. Snahou této metody je dosažení co možná největší objektivity a minimalizace zkreslení výsledků. Problematiku standardizovaných didaktických testů jsme pak již nastínili v předchozí kapitole zabývající se hodnocením.

Sociometrie je metoda, díky níž se zjišťují neformální vztahy v sociální skupině. Výzkumník mapuje tyto vztahy mezi členy skupiny na základě vzájemné sympatie, antipatie či lhostejnosti. Autorem této metody je lékař, psycholog a sociolog J. L. Moreno, který též sestavil soubor pravidel sociometrického testu.

Sociometrií se zabývají mnozí autoři, nicméně většina z nich vychází z monografie Miroslava Petruska. Petrusek (1969) poté vykládá 6 Morenových pravidel konstrukce sociometrického testu takto:

1. Musí být vymezeny hranice testované skupiny.
2. Počet výběrů, které může respondent učinit, má být neomezený.
3. Respondenti mají být požádáni, aby provedli výběr a odmítnutí podle specifikovaného kritéria nebo myšlené aktivity.
4. Výsledky testu mají být použity k restrukturování skupiny.
5. Výběry mají být provedeny tak, aby o nich ostatní respondenti nevěděli.
6. Otázky mají být kladeny tak, aby jim všichni respondenti rozuměli.

Měření postojů se většinou realizuje za pomoci rozličných druhů postojových škál, ve kterých respondent vyznačuje svůj postoj vůči danému výroku od pozitivního, přes neutrální, až k negativnímu. Tyto škály mají oproti jiným metodám nejvyšší reliabilitu (spolehlivost), což je velmi žádoucí i vzhledem k tomu, že postoje jsou složité psychické struktury, jejichž přímé měření není možné. (Kalhous, Obst, 2009) Problematikou měření pomocí škál se pak v České republice více zabývá Voňková (2012), která upozorňuje na nepřesnosti plynoucí z rozdílného využívání škál jednotlivými respondenty a navrhuje řešení ve formě užívání ukotvujících vinět.

4. Psychický vývoj jedince

Asi každý rodič se během výchovy a péče o své dítě podívoval, jakými rapidními a kolikrát zásadními změnami jeho ratolest procházela v průběhu svého života. A ačkoliv je každé dítě, stejně jako každý člověk, do značné míry jedinečné individuum, můžeme v průběhu vývoje lidské psychiky vysledovat určité obecné zákonitosti. Právě tyto změny příznačné pro určité fáze lidského života jsou hlavním předmětem zkoumání vývojové psychologie. (Skorunková, 2011)

Pro duševní (psychický) vývoj jedince se též používá termín ontogeneze psychiky. Tu lze charakterizovat jako „*proces vzniku, postupných změn a rozvoje psychických procesů, vlastností i integrace celé osobnosti.*“ (Vágnerová, 1996, s. 3) Ontogeneze psychiky pak probíhá ve třech hlavních oblastech:

1. **Biosociální vývoj**, zahrnující změny tělesné a veškeré proměny s nimi spojené.
2. **Kognitivní vývoj**, zahrnující psychické procesy podílející se na poznávání.
3. **Psychosociální vývoj**, týkající se změn osobnostních charakteristik a prožívání v průběhu socializace. (Skorunková, 2011)

Bylo by však mylné domnívat se, že vývoj psychiky jedince končí s dovršením dospělosti. Ačkoliv je dětství jistě období bouřlivé a změny, které v něm probíhají, jsou zpravidla výraznější a lépe pozorovatelné, než změny probíhající v pozdějším věku, vývojová psychologie se zabývá vývojem jedince v průběhu celého života. To zahrnuje též změny degenerativní (involuční), které provází proces stárnutí. (Helus, 2009) Tento přístup je někdy též zván biodromální psychologie. (Skorunková, 2011)

4.1. Obecné znaky psychického vývoje

Psychický vývoj jedince vykazuje určité obecné znaky, či principy, které tento proces charakterizují.

Podíváme se nyní, jak obecné znaky psychického vývoje popisuje Vágnerová (1996):

1. **Psychický vývoj, jako zákonitý proces.** Zde se zdůrazňuje především ten fakt, že pořadí změn v jednotlivých fázích není náhodné a nedá se měnit. Změny a jejich posloupnost se řídí určitými zákonitostmi, bránícími jejich libovolnému prohazování.

2. **Psychický vývoj, jako celistvý proces.** Ontogeneze jedince se skládá ze složky somatické a též ze složky psychické, které působí ve vzájemné interakci.
3. **Psychický vývoj, jako nezvratný proces.** Tato charakteristika platí však pouze za normálních okolností. Existují též patologické případy, kdy může docházet k regresi ve vývoji.
4. **Psychický vývoj, jako postupná cesta k dokonalosti.** Psychické vlastnosti a procesy jsou rozvíjeny skrz diferenciaci a integraci jejich jednodušších forem.
5. **Psychický vývoj, jako nerovnoměrný proces.** V ontogenezi jedince se střídají periody rychlejšího a pomalejšího tempa vývoje. „*Psychický vývoj je třeba vidět jako komplex kontinuitních a diskontinuitních změn.*“ (Vágnerová, 1996, s. 8)
6. **Psychický vývoj, jako individuálně specifický proces.** U každého jedince má vývoj trochu odlišné tempo a mohou se též objevit různé výkyvy apod. Obecné zákonitosti dávají ontogenezi pouze určitý rámec, uvnitř kterého existuje prostor pro specifický individuální průběh.

Helus (2009) u vývoje osobnosti člověka vychází ze čtyř takzvaných tezí, které mu slouží jako východisko k přístupu k ontogenezi.

Teze první. První východisko při zkoumání vývoje osobnosti jedince je fakt, že psychická a fyzická stránka vývoje člověka jsou spolu úzce spjaty. Zejména v období prenatalním a novorozeneckém je vývoj psychiky umožňován tělesným zráním. Psychická stránka se začíná více prosazovat teprve s postupem času. Zdůrazňuje se zde pojetí člověka jako psycho-sociálně-somatické jednoty, tedy jednoty prožívání, rozpoložení, tělesných stavů a soužití s lidmi.

Teze druhá. Druhým východiskem je chápání vývoje jako specifického druhu změn, které mají své charakteristiky a svůj osobitý průběh. Taktéž se zdůrazňuje rozlišení změn evolučních a involučních. Mezi změny evoluční (vzestupné, růstové), směřující ke zdokonalování, patří například získávání nových schopností nebo růst nezávislosti na okolí. Tyto změny jsou prominentní především v dětství. Změny involuční (sestupné, regresní) provází především proces stárnutí a projevují se obzvláště v pokročilém stáří. Patří sem především ubývání sil, oslabení paměti a celkové chřadnutí organismu.

Teze třetí. Tato teze zdůrazňuje důležitost senzitivních a krizových období pro průběh vývoje jedince. Senzitivním obdobím je chápána taková perioda v životě, která se vyznačuje zvýšenou citlivostí jedince k určitému druhu podnětů, na které reaguje s mimořádnou intenzitou. Krizové období je pak takové období, v němž hrozí zvýšené nebezpečí, že se jedinec ocitne v zátěžových situacích, které nedokáže zvládnout. Zároveň je zdůrazněn fakt, že psychický vývoj má svoji strukturu (že se člení na určité fáze, období) a že každé z těchto období má své zvláštnosti a charakteristické vlastnosti. Tato období na sebe vzájemně navazují a analýza psychického vývoje s oporou o jeho periodizaci se stala též východiskem pro výchovné působení.

Teze čtvrtá. Tato teze postihuje především ten fakt, že ačkoliv vývoj osobnosti má určité obecné a široce platné charakteristiky, existují v něm individuální zvláštnosti či anomálie. Tyto individuální zvláštnosti se mohou týkat rozdílného vyjádření obvyklých vývojových změn. Taktéž se rozdíly mohou objevovat mezi členy rozdílných kultur či sociálních vrstev. Někdy se však v důsledku atypického průběhu vývojových změn objevují takové odchylky, které vybočují z obecně přípustné normy. Hovoříme poté o vývojových poruchách či deviacích.

4.2. Determinace psychického vývoje

Již odedávna se lidé snažili pochopit zákonitosti determinace lidské psychiky a rozpoznat, které vlivy jsou pro vývoj jedince podstatné. Objevovaly se zde jednak názory zdůrazňující vrozené faktory, jednak také názory považující za prominentní faktory prostředí. Na základě těchto snah časem vykrystalizovala tři základní pojetí determinace psychického vývoje:

1. **Environmentalistická teorie**, kladoucí důraz na faktory vnějšího prostředí.
2. **Nativistická teorie**, zaměřující se na faktory vrozené.
3. **Interakcionistická teorie**, respektující do určité míry obě skupiny faktorů.

(Vágnerová, 2004)

Environmentalistické teorie

Jedná se o takové „teorie, podle nichž má pro duševní vývoj člověka rozhodující význam učení probíhající pod vlivem prostředí.“ (Skorunková, 2011, s.

13) Představitelem tohoto směru je behaviorismus, který se zaměřoval na vnější (pozorovatelné) projevy chování na úkor projevů vnitřních, což vedlo ke značné redukci psychologických poznatků. (Vágnerová, 2004)

Nativistické teorie

Tyto teorie vychází z předpokladu, že „*duševní vývoj je určen vrozenými dispozicemi a prostředí jej nemůže významnějším způsobem ovlivnit.*“ (Vágnerová, 2004, s. 16) To znamená, že psychické vlastnosti jedince jsou předem určeny ve své definitivní podobě, či alespoň v předpokladech, které se v průběhu života samy rozvíjejí. Jednou z nativistických teorií je i psychoanalýza, podle níž je rozvoj osobnosti určen vrozeným programem, na němž závisí charakter pudových projevů. (Vágnerová, 2004)

Interakcionistické teorie

Představitelů obou krajních teoretických směrů ubývá a objevují se novější teorie respektující alespoň částečně obě vývojové determinanty. Tyto teorie vysvětlují psychický vývoj vzájemným působením dědičnosti a vlivu prostředí. Jedinec je zde brán jako aktivní bytost a ne jako pasivní příjemce vnějších podnětů, popřípadě biologicky predeterminovaná bytost. Do této skupiny patří i humanistická psychologie. Vychází z předpokladu, že člověk je vybaven určitým vnitřním potenciálem, avšak přirozený rozvoj je též ovlivňován vlivy prostředím a to zvláště sociálním prostředím. (Vágnerová, 2004)

„*V současnosti se mnozí psychologové pokoušejí o integraci různých teoretických přístupů a v oblastech aplikované psychologie dochází prakticky k vzájemnému prolínání a ovlivňování poznatků a metod jednotlivých teorií.*“ (Skorunková, 2011, s. 14) Podívejme se nyní na některá rozdělení determinantů duševního vývoje jedince. Helus (2009) rozlišuje čtyři základní skupiny činitelů, ovlivňujících vývoj osobnosti:

Biologičtí činitelé

Zde se jedná především o maturaci (biologické dozrávání) mozku, díky které se zvětšují jeho funkční možnosti a roste kapacita pro učení. Dále jde o tzv.

neurohormonální systém. Mozek řídí organismus ve spolupráci se žlázami s vnitřní sekrecí, které do krve vyměšují hormony. Vývoj těla závisí do značné míry na dědičnosti a vlivu prostředí v prenatálním stádiu. Proto rozlišujeme vlivy dědičné (to, s čím jsme byli počati) a vlivy vrozené (to, s čím jsme se narodili). Celý další duševní vývoj též ovlivňuje tělesná konstituce, která je dána zčásti dědičností, zčásti vrozenými vlivy a též prostředím v raném dětství a i pozdější době.

Hmotné prostředí

Ontogenezi jedince též ovlivňují předměty, které ho obklopují, s nimiž manipuluje a k nimž zaujímá určité postoje. K těmto předmětům může též existovat určitá citová vazba. Účinek hmotného prostředí není vyhrazen pouze období dětství a dospívání. Například koupě počítače může seniorovi otevřít nové horizonty možností, díky nimž může efektivněji čelit involučním změnám.

Mezilidské vztahy a sociokulturní začlenění

Zde se jedná především o jedince, se kterými je jedinec v přímém styku v rámci různých sociálních skupin. Dále je signifikantní též vliv širšího sociálního a společensko-kulturního kontextu, v němž se jedinec nachází a na který se postupně adaptuje.

Aktivity samotného jedince

Duševní vývoj jedince je ovlivněn do značné míry i tím, jak jedinec reaguje na své okolí, jak se s ním vyrovnává a jak ho mění. Důležité jsou především aktivity jako spontánní projevy v kojeneckém a batolecím věku, v pozdějších etapách je to pak hra, učení a práce.

4.3. Periodizace vývojových fází

Jak jsme již v předcházejících podkapitolách zmínili, průběh vývoje jedince má své členění, svoji strukturu. Takto můžeme dělit průběh ontogeneze na dílčí vývojové fáze, které jsou „*charakteristické změnami, k nimž v tomto období běžně dochází a jež jsou pro ně typické*“. (Vágnerová, 1996, s. 9) V každé z těchto period v životě jedince se tedy vyskytuje jeden či více vývojových mezníků. Tyto mezníky určují rozhraní dvou vývojových fází a jedná se v zásadě o proměnu některé složky psychického (psychosociálního) vývoje. (Vágnerová, 1996) V odborné literatuře neexistuje shoda, co do rozdělení jednotlivých vývojových fází a jejich přesného věkového ohraničení. Zpravidla však autoři rozlišují tyto etapy: prenatální období, novorozenecké období, kojenecký věk, batolecí věk, předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk (pubescence), adolescence, mladá dospělost, střední dospělost, starší dospělost, stáří.

Většina autorů se také shoduje v tom, že v období dětství a mládí je vývoj ovlivňován velmi intenzivně a jedinec si často nese dlouhodobé, někdy i celoživotní důsledky. „*Příčinou je specifická vývojová citlivost mladého člověka, takže určité vlivy a jejich prožívání se vtiskují do základů stavby jeho osobnosti, na kterou se pak vrství to, co přijde později.*“ (Helus, 2009, s. 75) Říkáme poté, že dětství a mládí jsou preformativními obdobími života jedince. (Helus, 2009)

4.4. Období pubescence

Pro náš výzkum je bezesporu důležité hlubší poznání období pubescence. Neexistuje však shoda, co se týče přesného vymezení této periody. Helus (2009) ji umísťuje velmi široce mezi 9. a 15. rok života jedince, Skorunková (2011) mezi rok 11. či 12. až do 15. roku, Vágnerová (1996) se pak přiklání ke stejnému časovému vymezení. Kalhous (1995) pak rozlišuje období prepuberty (11 až 13 let) a období vlastní puberty (13 až 15). Jako podstatný se však jeví fakt, že „*puberta představuje snad nejdynamičtější, komplexní proměnu v životě jedince, která nějakým způsobem modifikuje všechny složky osobnosti*“. (Vágnerová, 1996, s. 237)

Podíváme se nyní na některé z nejdůležitějších proměn v pubertálním věku tak, jak je uvádí Vágnerová (1996):

Tělesná proměna

„Tělové schéma je již od raného věku důležitou součástí vlastní identity a jakákoliv změna v této oblasti je subjektivně citlivě prožívána.“ (Vágnerová, 1996, s. 239) Proměna tělesné schránky je pro život jedince velmi důležitá, jelikož fyzický vzhled je první informace, kterou dostává sociální partner při navazování kontaktu. Přijetí svého nově nabytého vzhledu je důležitým faktorem této etapy. Problémy se mohou objevit především, pokud se u jedince objeví určitá diskrepance mezi tělesným a psychickým vývojem.

Změny, které tělesná proměna v tomto věku žákům přináší, a reakce na tyto změny se mezi pohlavími odlišují. U dívek často vzniká problém s předčasným vývojem sekundárních pohlavních znaků. Okolí často reaguje na tento předčasný vývoj negativně ze strachu před předčasnou sexuální aktivitou. Dívky pak mohou vnímat sekundární pohlavní znaky jako něco negativního a snažit se tuto tělesnou proměnu zakrývat. U chlapců se zpravidla objevuje problém opačný, tj. se zpomalením tělesného dospívání. *„Malý, slabý a tělesně nevyspělý chlapec naopak mívá nízký sociální status a častěji se stává objektem šikanování nebo jiných agresivních reakcí svých silnějších a vyspělejších vrstevníků“* (Vágnerová, 1996, s. 241), zatímco brzy dospívající chlapci se zpravidla těší vysoké popularitě.

V pubertě vzrůstá subjektivní význam zevnějšku. Tělesné znaky, rysy obličeje, ale i oblékání se stávají součástí identity jedince. Tělesná atraktivita nabývá na sociální hodnotě a zvláště v současné kultuře se klade značný důraz na fyzický vzhled. *„Konvenčně atraktivní dospívající získávají lepší sociální status, bývají snáze přijímáni i vrstevnickou skupinou.“* (Vágnerová, 1996, s. 242) Zároveň však může být menší tělesná atraktivita zásadním impulzem k dalšímu osobnostnímu rozvoji, jelikož jedinec musí hledat úspěch jinde než ve fyzickém vzhledu. V této souvislosti uvádí Helus (2009) dva vývojové mezníky, a to pojetí a akceptace vlastního těla jako hodnoty, kterou je třeba objevovat, uchovávat a chránit a zároveň pojetí a akceptace své vlastní mužské/ženské přirozenosti.

Proměna prožívání

V období pubescence dochází k proměně hormonálních funkcí, která souvisí také s větší kolísavostí emočního ladění, labilitou a zdánlivě nepřiměřenými citovými reakcemi na běžné podněty. „*Emoční nevyrovnanost je další ztrátou bývalé citové jistoty a stability*“ (Vágnerová, 1996, s. 243), s čímž souvisí i větší míra úzkostnosti. Pubescent si kolikrát nedovede vysvětlit důvod svých nálad a ty se pro něj stávají nepříjemnými. Jako důsledek se často objevuje další zhoršení nálady a změny chování, které jsou naopak nepříjemné lidem v jejich okolí, jelikož se často navenek projevují větší impulzivitou a nedostatkem sebeovládání. Takto dochází relativně snadno ke konfliktům v mezilidských vztazích.

S celkovou nejistotou nesouvisí pouze výkyvy emoční, ale též výkyvy v sebepojetí, které je součástí identity jedince. Vlastní identita se v tomto období výrazně proměňuje, s čímž souvisí osobní nejistota a vysoká míra vztahovačnosti. V pubertě se též objevuje tzv. mechanismus kyvadla, kdy se jedinec, který dosáhl určité úrovně, v některých obdobích vrací k dětskému chování či infantilnímu způsobu řešení situace. Objevit se může též regrese na nižší vývojové stádium, jako obrana před zátěžovými situacemi.

Další typickou změnou bývá též zvýšená uzavřenost jedince a nechuť projevoval otevřeně své city. Dětské bezprostřednosti ubývá a jedinec již není ochoten sdílet své intimní pocity s každým.

Rozvoj poznávacích procesů

V období pubescence se objevuje „*uvolnění subjektivní vazby na určitý časový a prostorový úsek konkrétní reality*“ (Vágnerová, 1996, s. 246), což se nazývá podle J. Piageta stádium formálních logických operací. Toto stádium začíná přibližně ve 12 letech věku dítěte a vyznačuje se logickými a systematickými myšlenkovými operacemi v rovině symbolického uvažování, nezávislými na konkrétní zkušenosti. Dospívající je schopen vymýšlet alternativní řešení, vytvářet domněnky, používat svoji fantazii a metakognici. (Skorunková, 2011)

Možnost uvažovat o různých hypotetických variantách určitých situací umožňuje pubescentovi nejen řešit například složitější matematické operace, zároveň totiž vede i k jisté myšlenkové autonomii a zásadně mění jeho vztah ke světu i sobě samému. „*Vývojová změna v této oblasti, tím že bere v úvahu různé možnosti, přinese pubescentovi další zdroj nejistoty.*“ (Vágnerová, 1996, s. 246) V souvislosti s hypotetickým uvažováním se též mění jedincův vztah k časové dimenzi. Pubescent již není vázán na konkrétní realitu a může své myšlení upírat též k budoucnosti, což do značné míry ovlivňuje charakter jeho základních psychických potřeb, jako je potřeba jistoty a bezpečí, potřeba seberealizace či potřeba otevřené budoucnosti. Helus (2009) zde uvádí další vývojový úkol pubescence, a to „*projasňování vlastní budoucnosti, hledání odpovědí na otázky co je třeba pro budoucnost dělat, jak zabezpečit zdar velkých plánů a předsevzetí, jak čelit jejich ztroskotání*“. (Helus, 2009. s. 91)

Změna pohledu na svět často vede k egocentrickým tendencím, které se promítají do posuzování prakticky čehokoliv. Pubescent má tendenci k tomu být hyperkritický, polemizovat s rodiči či vrstevníky, podléhat osobnímu klamu o jedinečnosti svých myšlenek, pocitů a zkušeností, či k tomu být vztahovačný.

Rozvoj identity

Zatímco v předešlých vývojových obdobích se rozvoj identity vyznačoval svojí závislostí na konkrétní realitě a názorech jiných osob, v průběhu pubescence jedinec projevuje své vlastní úsilí o sebepoznání a ovlivnění podstatných znaků své nové identity. Do představy vlastní identity se tu promítá nejen současné sebepojetí, ale i předpokládaný budoucí obsah (jaký by chtěl být). Tato změna chápání vlastní identity je do značné míry ovlivněna rozvojem poznávacích procesů.

Jedinec se snaží hlouběji poznat sám sebe a toto sebepoznání mu slouží k srovnání s jinými lidmi, čímž se pubescent snaží určitým způsobem vymezit, což je vždy jednodušší ve vztahu k někomu nebo něčemu jinému. K tomuto přispívají i aktivity založené na principu soutěže, díky kterým jedinec dostává zpětnou vazbu o své relativní pozici v určité skupině.

Důležitou kategorií identity je též sebeúcta, která bývá u dospívajícího jedince velmi křehká. Sebeúctu můžeme rozdělit na bazální a aktuální a právě aktuální sebeúcta v období pubescence značně kolísá. „Sebeúcta je komplexem sebedůvěry a respektu k sobě samému.“ (Vágnerová, 1996, s. 257) Sebeakceptace (přijetí sebe sama) je do značné míry ovlivněna tím, jak je jedinec přijímán jinými lidmi, a to především vrstevníky. Názor vrstevnické skupiny se tedy stává důležitým kritériem pro sebepojetí jedince.

Socializace v období puberty

„Pubertální období uzavírá důležitý sociální mezník. Je to ukončení povinné školní docházky a volba další vzdělávací varianty, která už není povinná a funguje jako předstupeň určité profesní role.“ (Vágnerová, 1996, s. 261) Avšak v samotném průběhu pubescence tato volba větší subjektivní význam nemá. V tomto období se objevují změny především v oblasti sociálního poznávání. Vzhledem k rozvoji rozumových schopností se mění hodnocení jiných lidí, kdy pubescenta již nezajímá tolik, jak se lidé jeví, ale jací lidé ve skutečnosti jsou. Posuzování lidí však vyžaduje značnou dávku zkušeností, a tudíž je v tomto věku ještě značně nedokonalé, ačkoliv i zde můžeme sledovat významné zlepšení.

Sociální role pubescenta v tomto období prochází proměnnou, a to především na základě jeho zevnějšku (pod vlivem tělesného dospívání) a také na základě svých schopností hypotetického uvažování a osamostatňování. Pubescent se staví negativně k podřízené roli a testuje autoritu jedinců (rodičů, učitele) než ji přijme za nadřazenou. Pubescent tímto způsobem prověřuje a potvrzuje svoje kompetence ve vztahu k autoritě. Dospívající se též vyznačuje značnou kritičností k dospělým, která je o to nápadnější, že se jedná o vývojově nový, dosud sociálně tabuizovaný projev.

V období dospívání též vzrůstá význam a vliv vrstevnických skupin na jedince. Jedinec cítí potřebu konformity, aby zvýšil své šance získání dobré sociální pozice ve skupině. Tím je často vyvíjen tlak na rodiče, kdy se střetávají pravidla a hodnoty rodiny s pravidly a hodnotami skupiny. Sociální role, kterou jedinec ve skupině zastává, má velký význam pro jeho identitu. Často v tomto období dochází ke zhoršení komunikace mezi rodiči a dospívajícím, která vede k frustraci na obou stranách. Pubescent má

tendenci zpochybňovat vše, co bylo dosud považováno za platné a neměnné, a emancipace se promítá i do odpoutání od hodnotového systému rodiny, ačkoliv někdy jen na proklamativní úrovni.

Helus (2009) v souvislosti s tímto tématem uvádí dva důležité vývojové mezníky pubescence, a to jednak týkající se „*pojetí a akceptace sebe sama a svého postavení ve vrstevnických vztazích*“ (Helus, 2009, s. 91), tak také „*obnovy významu rodinného zázemí jako útočiště pro porozumění, vyslechnutí, poskytnutí pomoci*“. (Helus, 2009, s. 92)

4.4.1. Vztah pubescenta ke škole

V průběhu období pubescence dochází u jedince i ke změnám pojetí role žáka. Pod vlivem rozvoje vlastního myšlení a pod tlakem dospělých uvažuje jedinec o vztahu role žáka a své vlastní budoucnosti. Uvolňuje se tím vazba na konkrétní realitu a role žáka, společně se školním prospěchem, se stává spíše nevýznamnou nutností a jsou chápány jako hodnoty dospělých. (Vágnerová, 1996)

Dochází též ke stabilizaci tzv. osobního standardu, což je „*výsledek školní práce přijatelně akceptovaný rodiči a učiteli, jehož jedinec dosahuje běžnou aktivitou, průměrným úsilím*“. (Vágnerová, 1996, s. 267) Dospívající považuje za důležitou součást své role tendenci se příliš nenamáhat a nevyvíjet nadměrné úsilí, pokud to situace nezbytně nevyžaduje. Za cíl tedy můžeme považovat to, aby se žák sám nedostal do potíží a vyhnul se pokud možno nepříjemnostem. To plyne především ze zvýšené kritičnosti pubescentů k hodnotám dospělých, které již nejsou přijímány automaticky a málokdy ob stojí v konkurenci hodnot udávaných třídou.

Zároveň žáci v tomto věku většinou ztrácí zájem o učivo, které je často považováno za nejasné a nesrozumitelné, což zvyšuje osobní nejistotu. Mezi nejčastější důvody, proč někteří žáci v tomto věku nezvládají učivo, řadí Vágnerová (1996) tyto:

- a) Formální nedostatky (nakupení neznalosti, porušení návaznosti učiva, nesrozumitelnost výkladu apod.)
- b) Emoční blokáda vyvolaná negativním očekáváním

- c) Nižší intelektuální kompetence, nedostačující ke zvládnutí složitější teorie

Žáci v tomto věku často zpochybňují význam školních znalostí a obsahu učiva, který považují za samoučelný, a tedy za pouhé nutné zlo. U pubescentů dochází k posunu v regulaci vlastního chování (a tedy i učení) od vnější manipulace k vnitřní autoregulaci. Často však vnitřní motivace k učení chybí a vnější nucení nemá velký efekt. (Vágnerová, 1996)

Praktická část

1. Cíle výzkumu

V teoretické části této práce jsme se pokusili vystihnout teoretické přístupy vztahující se k otázkám hodnocení, sebehodnocení, pozice žáka ve třídě a psychického vývoje jedince. Pokusili jsme se taktéž nastínit současnou situaci v české i zahraniční výzkumné literatuře a prezentovat relevantní zjištění ostatních autorů.

Jedním z cílů výzkumu je zjistit vztahy mezi sebehodnocením žáků a jejich hodnocením učitelem, mezi sebehodnocením žáků a jejich pozicí ve třídě, mezi hodnocením žáků učitelem a jejich pozicí ve třídě. Cílem výzkumu je taktéž zjistit, zdali, a popřípadě jak, se tyto vztahy mění v čase. V neposlední řadě je cílem výzkumu též ověřit vztahy mezi sledovanými fenomény a pohlavím žáků. Taktéž jsme se zaměřili na rozložení vztahů z hlediska pohlaví, kdy bylo naším cílem monitorovat četnost jednotlivých druhů voleb a její proměny v čase. Vzhledem k cílům výzkumu a zjištění ostatních autorů se držíme již dříve formulovaných hypotéz:

H1: Mezi sebepojetím žáků a jejich hodnocením učitelem je pozitivní vztah.

H2: Mezi sebepojetím žáků a jejich pozicí ve třídě je pozitivní vztah.

H3: Mezi hodnocením žáků učitelem a jejich pozicí ve třídě je pozitivní vztah.

Tyto hypotézy považujeme za relevantní jak pro celkový vzorek, tak pro každý ročník měření zvlášť a budou tak stěžejní pro naše šetření. Dílčí cíle budou rozpracovány v jednotlivých podkapitolách, avšak pro větší přehlednost již nebudeme formulovat další hypotézy. V rámci práce s inferenčními statistickými testy využíváme standardních nulových hypotéz relevantních pro daný test.

2. Popis výzkumného vzorku

Naše výzkumné šetření vychází z dlouhodobé práce se dvěma třídami základní školy v malém městě v severních Čechách. Škola se nachází v centru města a navštěvuje ji přibližně 500 žáků. Žáci z námi vybraných tříd byli podrobeni dvěma vlnám dotazování, a to ve školních letech 2012/2013 a 2013/2014. Stejní žáci tedy byli dotazováni v době, kdy navštěvovali šestý a později sedmý ročník základní školy.

V průběhu longitudinálního sledování se složení tříd změnilo, změny však nebyly zásadního rázu. V prvním roce dotazování tvořilo testovací vzorek 61 žáků, v druhém roce bylo žáků 53. Celkem se nám tedy podařilo získat 114 dotazníků.

Ve škole se nám dostalo v průběhu realizace výzkumu výborné spolupráce jak ze strany učitelů, tak ze strany žáků.

3. Metody výzkumu

Jako základní a hlavní metodu zkoumání jsme zvolili dotazník. Jedná se o formu tištěnou, kde respondent odpovídá písemně. Mezi přednosti této metody patří možnost distribuovat přesné, s rozmyslem formulované dotazy, v daném pořadí a stejné formě relativně vysokému počtu respondentů.

Náš dotazník byl koncipován tak, že se skládá ze tří hlavních částí. Každá z těchto částí má svůj specifický účel a zkoumá určitý jev, klíčový pro tento výzkum.

Část 1 – Sebehodnocení

V části dotazníku zaměřené na sebehodnocení jsme vycházeli z dotazníku sebepojetí školní úspěšnosti dětí SPAS, jehož autory jsou Zdeněk Matějček a Marie Vágnerová. Aktualizovaná verze SPAS III, se kterou jsme pracovali, se skládá ze šesti škál, z nichž každá obsahuje osm položek. Tyto škály poté vypadají následovně:

1. Obecné schopnosti (intelektové schopnosti, bystrost, pohotovost, atp.)
2. Matematika
3. Čtení
4. Pravopis
5. Psaní
6. Sebedůvěra (důvěra ve své schopnosti, srovnání s ostatními žáky)

Pro náš výzkum byla klíčová škála číslo šest, ze které jsme při určování sebehodnocení vycházeli. Na základě svých odpovědí mohou žáci získat nula až osm bodů, kde vyšší číslo znamená vyšší hodnotu sebepojetí. Využívali jsme však i data ze škál dva až 5.

Část 2 – Sociometrie

Tato část dotazníku byla zaměřena na vztahy mezi jednotlivými členy školní třídy, a to především na vzájemné sympatie. Respondentům byly položeny 3 otázky, v nichž měli jmenovat vždy jednoho spolužáka, který splňuje kritéria dané otázky. Otázky byly koncipovány tak, aby odhalovaly vztahy kladné. Znění otázek poté bylo následující:

- 1) Koho ze třídy bys požádal o radu?
- 2) Komu bys svěřil své tajemství?
- 3) S kým bys chtěl sedět v lavici?

Na základě dat získaných těmito otázkami byla poté vytvořena statistika žáků v jednotlivých třídách, a to podle počtu kladných voleb, které se jim podařilo získat.

Část 3 – Hodnocení

Jako podklad pro tuto část výzkumu nám posloužily studijní výsledky žáků, kterých dosáhli ve výročním hodnocení v rámci vysvědčení na konci páté třídy. Dotazovali jsme se žáků na výsledky z předmětů český jazyk, cizí jazyk a matematika. Ze získaných známek jsme u každého žáka spočítali aritmetický průměr a tento údaj byl pro nás základním ukazatelem, se kterým jsme dále pracovali.

4. Prezentace výsledků a jejich interpretace

4.1. Výsledky dotazníkového šetření

Na následujících stranách budou postupně představeny jednotlivé třídy z našeho výzkumného vzorku a prezentovány výsledky, které jsme zadáním dotazníku získali. Tabulka obsahuje vždy ID a pohlaví jednotlivých respondentů společně s jejich výsledky dosaženými v rámci školního hodnocení, sebehodnocení a sociometrického šetření. Pokusíme se též nastínit způsob, jakým jsme pracovali s daty, než jsme přikročili k některým statistickým testům.

Tabulka 1

6. A – Základní údaje (2012/2013)

(celkový počet žáků: 30)

ID	Pohlaví	Průměr	Sebepojetí	Sociometrie
1	1	2,00	6	1
2	0	3,00	4	0
3	1	3,00	3	4
4	1	1,33	5	2
5	0	2,67	0	1
6	1	1,00	5	6
7	1	4,00	0	0
8	1	1,67	4	5
9	0	2,00	6	0
10	0	1,00	6	4
11	1	2,33	7	1
12	1	3,67	3	0
13	0	1,67	6	2
14	1	2,33	7	3
15	1	2,00	5	2
16	0	1,00	6	4
17	1	1,67	5	1
18	0	2,00	4	1
19	1	1,67	3	0
20	1	1,67	7	1
21	0	1,33	7	5
22	0	1,00	6	5
23	1	1,67	2	1
24	1	1,00	8	3
25	0	2,00	4	2
26	0	1,00	5	2
27	0	1,67	5	2
28	1	3,67	0	0
29	1	2,00	1	1
30	0	1,00	6	7

Tabulka 2

6. B – Základní údaje (2012/2013)

(celkový počet žáků: 31)

ID	Pohlaví	Průměr	Sebepojetí	Sociometrie
1	1	2,00	6	2
2	0	3,00	3	3
3	1	2,33	6	0
4	1	1,67	4	0
5	0	3,67	1	1
6	0	3,67	1	0
7	0	1,67	4	2
8	1	4,33	0	1
9	0	3,33	4	1
10	0	1,00	7	3
11	0	1,67	7	4
12	0	1,00	8	5
13	1	2,00	6	3
14	0	2,33	4	2
15	0	2,67	4	0
16	0	3,00	2	1
17	0	3,00	0	2
18	0	1,33	5	1
19	1	1,00	5	2
20	0	1,00	6	1
21	0	2,00	6	1
22	0	2,00	4	4
23	1	2,00	5	0
24	0	2,00	3	0
25	1	2,67	2	1
26	1	2,00	5	2
27	0	2,00	6	3
28	1	2,00	5	2
29	1	1,67	3	2
30	1	2,67	5	2
31	1	1,00	4	4

Tabulka 3

7. A – Základní údaje (2013/2014)

(celkový počet žáků: 26)

ID	Pohlaví	Průměr	Sebepojetí	Sociometrie
1	0	3,33	3	0
2	1	3,00	6	2
3	1	1,67	5	4
4	1	2,67	4	1
5	1	1,00	6	4
6	1	1,33	4	3
7	0	2,00	6	0
8	0	1,00	7	4
9	1	2,33	5	3
10	0	2,00	6	2
11	1	1,33	7	3
12	1	2,33	6	2
13	0	3,00	1	0
14	1	2,00	3	1
15	0	2,33	4	2
16	1	2,00	3	1
17	1	2,00	7	1
18	0	1,33	7	5
19	0	1,00	7	4
20	1	2,67	1	1
21	1	1,33	6	1
22	0	2,00	4	0
23	0	2,67	5	2
24	1	1,00	5	1
25	0	2,00	5	1
26	0	1,00	8	5

Tabulka 4

7. B – Základní údaje (2013/2014)

(celkový počet žáků: 27)

ID	Pohlaví	Průměr	Sebepojetí	Sociometrie
1	0	2,33	3	1
2	1	3,00	4	0
3	1	1,67	5	0
4	0	4,00	4	0
5	0	4,33	3	3
6	0	1,67	5	3
7	0	3,33	2	4
8	0	1,00	5	3
9	0	1,67	2	4
10	0	1,00	8	6
11	1	2,33	5	2
12	0	3,00	2	0
13	0	3,00	4	2
14	0	2,00	1	2
15	1	1,67	8	5
16	0	1,00	6	2
17	0	1,67	6	4
18	0	2,00	0	3
19	1	2,33	5	2
20	0	2,67	2	1
21	1	3,33	1	1
22	0	1,33	5	1
23	1	2,00	3	1
24	1	3,00	3	1
25	0	1,67	7	5
26	1	3,00	6	4
27	1	2,00	3	4

Za účelem efektivnější analýzy jsme žáky, na základě získaných výsledků, rozřadili v rámci každé sledované proměnné do 3 skupin následovně:

Sebepojetí:

Celkový počet bodů získaných v rámci sebepojetí	Název skupiny
0-2	Skupina 1
3-5	Skupina 2
6-8	Skupina 3

Hodnocení:

Průměr ze všech 3 měřených předmětů	Název skupiny
1 – 1.99	Skupina 3
2 – 2.99	Skupina 2
3 a více	Skupina 1

Sociální pozice:

V rámci měření sociální pozice žáka bylo rozřazení do skupin pro každou třídu individuální. Obecně by se náš postup dal charakterizovat následovně:

$$\frac{(SP_{max} - SP_{min}) + 1}{3} = x$$

x = rozpětí skupiny

SP_{max} = počet voleb, které obdržel nejoblíbenější žák

SP_{min} = počet voleb, které obdržel nejméně oblíbený žák

V praxi pak výpočet pro třídu, ve které $SP_{max} = 5$ a $SP_{min} = 0$, vypadal takto:

$$\frac{5 - 0 + 1}{3} = 2$$

Rozřazení do skupin by poté vypadalo následovně:

Počet voleb získaných v sociometrickém šetření	Název skupiny
0-1	Skupina 1
2-3	Skupina 2
4-5	Skupina 3

4.2. Interpretace výsledků dotazníkového šetření

Na následujících stranách uvádíme tabulky zobrazující analýzu dat, získaných dotazníkovým šetřením. Jako statistickou metodu jsme použili chí kvadrát, pomocí kterého jsme se snažili potvrdit či vyvrátit platnost hypotéz, ze kterých jsme v našem výzkumu vycházeli.

4.2.1. Hromadná analýza dat získaných z obou ročníků

Společnou analýzou všech získaných dat (celkem 114 dotazníků) jsme se snažili objasnit dané jevy na obecné úrovni. U vztahů mezi sebepojetím, sociální pozicí a školní úspěšností žáků, jsme se snažili určit, zdali námi získaná data potvrdí či vyvrátí jejich existenci u výzkumného vzorku jako celku, bez přihlédnutí k časovému hledisku. Dále jsme se snažili zjistit, zdali existuje vztah mezi pohlavím studentů a jejich výsledky v jednotlivých předmětech. Nakonec jsme se také snažili objasnit, zdali má pohlaví studenta vliv na jeho sebepojetí, či počet pozitivních voleb, které obdržel.

Sebepojetí – Školní úspěšnost

H0 : Neexistuje pozitivní vztah mezi sebepojetím žáka a jeho školní úspěšností.

Tabulka 5 – Chí-kvadrát (sebepojetí – školní úspěšnost) celého vzorku

	1	2	3	Celkem
1	14	19	8	41
2	8	19	16	43
3	2	6	22	30
Celkem	24	44	46	114

chí-kvadrát test = 22,6891

p-hodnota = 0,00014608

Na hladině významnosti 5% zamítáme nulovou hypotézu. Na hladině významnosti 5% tedy lze říci, že sebepojetí žáka a jeho školní úspěšnost spolu souvisí.

Sociální pozice – Sebepojetí

H0: Neexistuje pozitivní vztah mezi sociální pozicí žáka a jeho sebepojetím.

Tabulka 6 – Chí-kvadrát (sociální pozice – sebepojetí) celého vzorku

	1	2	3	Celkem
1	15	8	6	29
2	20	24	9	53
3	6	11	15	32
Celkem	41	43	30	114

chí-kvadrát test = 13,6173

p-hodnota = 0,00862203

Na hladině významnosti 5% zamítáme nulovou hypotézu. Na hladině významnosti 5% tedy lze říci, že sociální pozice žáka a jeho sebepojetí spolu souvisí.

Sociální pozice – Školní úspěšnost

H0 : Neexistuje pozitivní vztah mezi sociální pozicí žáka a jeho školní úspěšností.

Tabulka 7 – Chí-kvadrát (sociální pozice – školní úspěšnost) celého vzorku

	1	2	3	Celkem
1	13	11	5	29
2	9	24	20	53
3	2	9	21	32
Celkem	24	44	46	114

chí-kvadrát test = 22,0544

p-hodnota = 0,000195482

Na hladině významnosti 5% zamítáme nulovou hypotézu. Na hladině významnosti 5% tedy lze říci, že sociální pozice žáka a jeho školní úspěšnost spolu souvisí.

Pohlaví – Český jazyk

H0 : Neexistuje pozitivní vztah mezi pohlavím žáka a jeho výsledkem v českém jazyce.

Tabulka 8 – Chí-kvadrát (pohlaví – český jazyk) celého vzorku

	1	2	3	4	Celkem
0	17	24	15	4	60
1	10	28	9	7	54
Celkem	27	52	24	11	114

chí-kvadrát test = 4,13636

p-hodnota = 0,247111

Na hladině významnosti 5% nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu. Na hladině významnosti 5% tedy nelze říci, že pohlaví žáka a jeho výsledky z českého jazyka spolu souvisí.

Pohlaví – Matematika

H₀ : Neexistuje pozitivní vztah mezi pohlavím žáka a jeho výsledkem v matematice.

Tabulka 9 – Chí-kvadrát (pohlaví – matematika) celého vzorku

	1	2	3	4	5	Celkem
0	18	19	15	7	1	60
1	11	27	13	3	0	54
Celkem	29	46	28	10	1	114

chí-kvadrát test = 5,52333

p-hodnota = 0,237687

Na hladině významnosti 5% nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu. Na hladině významnosti 5% tedy nelze říci, že pohlaví žáka a jeho výsledky z matematiky spolu souvisí.

Pohlaví – Cizí jazyk

H₀ : Neexistuje pozitivní vztah mezi pohlavím žáka a jeho výsledkem v cizím jazyce.

Tabulka 10 – Chí-kvadrát (pohlaví – cizí jazyk) celého vzorku

	1	2	3	4	5	Celkem
0	27	21	8	4	0	60
1	16	27	7	3	1	54
Celkem	43	48	15	7	1	114

chí-kvadrát test = 4,47007

p-hodnota = 0,346111

Na hladině významnosti 5% nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu. Na hladině významnosti 5% tedy nelze říci, že pohlaví žáka a jeho výsledky z cizího jazyka spolu souvisí.

Pohlaví – Sebepojetí

H0 : Neexistuje pozitivní vztah mezi pohlavím žáka a jeho sebepojetím.

Tabulka 11 – Chí-kvadrát (pohlaví – sebepojetí) celého vzorku

	1	2	3	Celkem
0	20	21	19	60
1	21	22	11	54
Celkem	41	43	30	114

chí-kvadrát test = 1,87037

p-hodnota = 0,392513

Na hladině významnosti 5% nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu. Na hladině významnosti 5% tedy nelze říci, že pohlaví žáka a jeho sebepojetí spolu souvisí.

Pohlaví – Sociální pozice

H0 : Neexistuje pozitivní vztah mezi pohlavím žáka a jeho sociální pozicí.

Tabulka 12 – Chí-kvadrát (pohlaví – sociální pozice) celého vzorku

	1	2	3	Celkem
0	15	26	19	60
1	14	27	13	54
Celkem	29	53	32	114

chí-kvadrát test = 0,864957

p-hodnota = 0,648899

Na hladině významnosti 5% nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu. Na hladině významnosti 5% tedy nelze říci, že pohlaví žáka a jeho sociální pozice spolu souvisí.

Na základě předcházejících výpočtů byly zjištěny tyto výsledky:

Ad H1: Vztah mezi hodnocením žáka učitelem a sebepojetím tohoto žáka

Z hodnot vyplývajících z kontingenční tabulky č. 5 jednoznačně zamítáme nulovou hypotézu o nezávislosti sledovaných znaků a pokládáme závislost mezi sebepojetím žáka a jeho hodnocením učitelem pro celý vzorek na 5% hladině významnosti za prokázanou.

Ad H2: Vztah mezi pozicí žáka ve třídě a sebepojetím tohoto žáka

Z hodnot vyplývajících z kontingenční tabulky č. 6 jednoznačně zamítáme nulovou hypotézu o nezávislosti sledovaných znaků a pokládáme závislost mezi sebepojetím žáka a jeho pozicí ve třídě pro celý vzorek na 5% hladině významnosti za prokázanou.

Ad H3: Vztah mezi pozicí žáka ve třídě a hodnocením tohoto žáka učitelem

Z hodnot vyplývajících z kontingenční tabulky č. 7 jednoznačně zamítáme nulovou hypotézu o nezávislosti sledovaných znaků a pokládáme závislost mezi sociální pozicí žáka a jeho hodnocením učitelem pro celý vzorek na 5% hladině významnosti za prokázanou.

Vztahy mezi pohlavím žáka a výsledky v jednotlivých předmětech, sebepojetím ani sociální pozicí se nám na 5% hladině významnosti prokázat nepodařilo (viz. tabulky 8 až 12).

4.2.2. Analýza a komparace dat z jednotlivých ročníků

Analýzou získaných dat z diachronního hlediska jsme se snažili zjistit, zdali se u výzkumného vzorku s odstupem jednoho roku objevily nějaké zásadní změny, a pokud ano, tak jaké. Provedli jsme tedy analýzu dat z každého ročníku zvlášť a výsledky spolu porovnali. Bohužel z důvodu nedostatečně obsáhlého vzorku se nám při analýze dat v rámci jednotlivých ročníků nepodařilo dosáhnout hodnoty 5 ve více než 80% buněk Paersonova chí-kvadrát testu a vyvarovat se tak možných zkreslení. Tudíž žádáme čtenáře, aby bral naše zjištění v této kapitole pouze jako orientační a nikoliv závazná.

Sebepojetí – Školní úspěšnost

H0 : Neexistuje pozitivní vztah mezi sebepojetím žáka a jeho školní úspěšností.

Školní rok 2012/2013

Tabulka 13 – Chí-kvadrát (sebepojetí – školní úspěšnost) ročníku 2012/2013

	1	2	3	Celkem
1	7	5	0	12
2	8	10	5	23
3	4	11	11	26
Celkem	19	26	16	61

chí-kvadrát test = 10,9129

p-hodnota = 0,0275601

Školní rok 2013/2014

Tabulka 14 – Chí-kvadrát (sebepojetí – školní úspěšnost) ročníku 2013/2014

	1	2	3	Celkem
1	4	6	2	12
2	4	13	4	21
3	1	7	12	20
Celkem	9	26	18	53

chí-kvadrát test = 11,5723

p-hodnota = 0,0208319

V obou případech zamítáme na hladině významnosti 5% nulovou hypotézu. Na hladině významnosti 5% tedy lze říci, že v obou případech spolu sebepojetí žáka a jeho školní úspěšnost souvisí.

Sociální pozice – Sebepojetí

H0: Neexistuje pozitivní vztah mezi sociální pozicí žáka a jeho sebepojetím.

Školní rok 2012/2013

Tabulka 15 – Chí-kvadrát (sebepojetí – sociální pozice) ročníku 2012/2013

	1	2	3	Celkem
1	10	6	4	20
2	6	14	7	27
3	3	6	5	14
Celkem	19	26	16	61

chí-kvadrát test = 5,46164

p-hodnota = 0,243122

Školní rok 2013/2014

Tabulka 16 – Chí-kvadrát (sebepojetí – sociální pozice) ročníku 2013/2014

	1	2	3	Celkem
1	5	2	2	9
2	14	10	2	26
3	3	5	10	18
Celkem	22	17	14	53

chí-kvadrát test = 14,0606

p-hodnota = 0,007104

Zde se objevuje zajímavý úkaz. Zatímco v prvním kole dotazování z roku 2012/2013, kdy žáci navštěvovali 6. třídu základní školy, nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu, a tudíž nemůžeme říct, že spolu sebepojetí žáka a jeho sociální pozice souvisí. Ve druhém kole dotazování z roku 2013/2014, kdy žáci navštěvovali 7. třídu základní školy, však nulovou hypotézu zamítáme, a tudíž můžeme říct, že sebepojetí žáka a jeho sociální pozice spolu souvisí.

Sociální pozice – Školní úspěšnost

H0 : Neexistuje pozitivní vztah mezi sociální pozicí žáka a jeho školní úspěšností.

Školní rok 2012/2013

Tabulka 17 – Chí-kvadrát (sociální pozice – školní úspěšnost) ročníku 2012/2013

	1	2	3	Celkem
1	9	3	0	12
2	7	11	5	23
3	4	13	9	26
Celkem	20	27	14	61

chí-kvadrát test = 14,5377

p-hodnota = 0,00576255

Školní rok 2013/2014

Tabulka 18 – Chí-kvadrát (sociální pozice – školní úspěšnost) ročníku 2013/2014

	1	2	3	Celkem
1	7	3	2	12
2	11	9	1	21
3	4	5	11	20
Celkem	22	17	14	53

chí-kvadrát test = 15,2516

p-hodnota = 0,00420685

V obou případech zamítáme na hladině významnosti 5% nulovou hypotézu. Na hladině významnosti 5% tedy lze říci, že v obou případech spolu sociální pozice žáka a jeho školní úspěšnost souvisí.

Ostatní statistiky

Dále jsme provedli analýzu dat podle jednotlivých ročníků ve všech kategoriích, jako při testování celého výzkumného vzorku, avšak na hladině významnosti 5% se nám nepodařilo prokázat vztah mezi žádným z testovaných jevů

(Pohlaví – Český jazyk, Pohlaví – Matematika, Pohlaví – Cizí jazyk, Pohlaví – Sebepojetí, Pohlaví – Sociální pozice).

4.2.3. Hlubší analýza sociometrického šetření

Součástí našeho výzkumu bylo i sociometrické šetření, které jsme provedli v obou sledovaných třídách v obou letech dotazování. Naší snahou bylo hlouběji analyzovat získaná data alespoň na deskriptivní úrovni a pokud možno detailně tak popsat mezilidské vztahy v námi sledovaných třídách a jejich vývoj v průběhu sledovaného období. V jednotlivých třídách a vlnách testování jsme se zaměřili nejen na počet pozitivních voleb, který daný žák obdržel, ale též na distribuci voleb podle pohlaví. Pokusili jsme se též pro ilustraci vytvořit sociometrické vztahové mapy (viz. Příloha) ukazující komplexnost a složitost vztahů v kolektivu žáků základní školy a vyzdvihnout některé potenciálně zajímavé jevy zasluhující zvýšenou pozornost.

6. A (ročník 2012/2013)

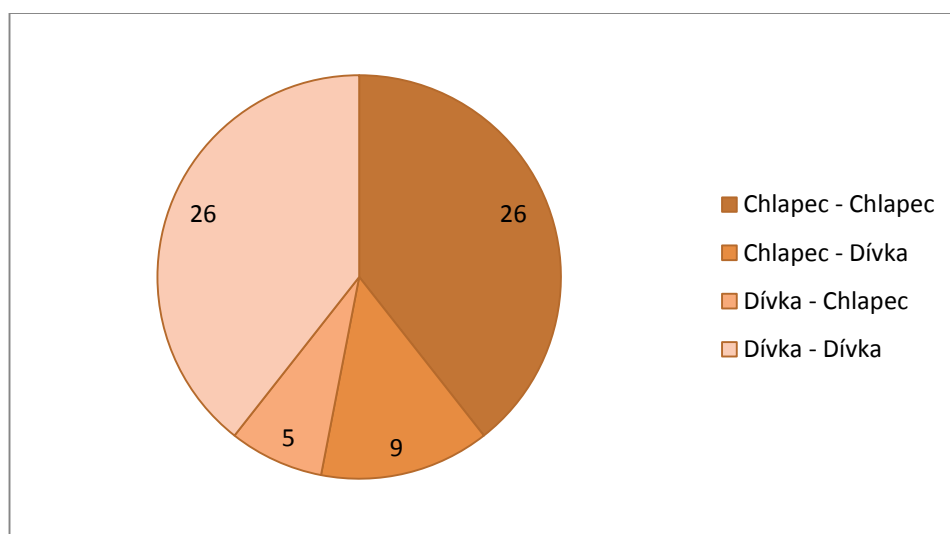
Třidu 6. A navštěvovalo ve školním roce 2012/2013 celkem 30 žáků, z nichž bylo 13 dívek a 17 chlapců. Třída, jako kolektiv, měla průměrný výsledek ze všech tří sledovaných předmětů 1,93. Třidu tedy můžeme považovat za relativně školně úspěšnou. Průměrná hodnota sebepojetí byla 4,53, což je na osmistupňové škále lehce nadprůměrná hodnota. Celkový počet pozitivních voleb v sociometrickém šetření byl 66. Průměrná hodnota v sociometrickém šetření byla 2,2. Tato hodnota může být chápána jednak tak, že každý žák učinil průměrně 2,2 pozitivních voleb, jednak tak, že každý žák obdržel průměrně 2,2 pozitivních voleb. Graf (Obrázek 1) poté ukazuje rozložení voleb na základě pohlaví žáků.

Z grafu je patrné, že chlapci dali ve výsledku více pozitivních voleb (35) než dívky (31), avšak vezmeme-li v úvahu i zastoupení jednotlivých pohlaví ve třídě, zjistíme, že dívky daly průměrně více pozitivních voleb (2,38) než chlapci (2,06). Voleb „mezi pohlavími“ je ve výsledku 14, což je přibližně 21% z celkového počtu všech voleb.

Podíváme-li se na námi vytvořenou vztahovou mapu (viz. Příloha 2), zjistíme, že se ve třídě nachází 6 jedinců úplně ignorovaných (1/5 z celkového počtu žáků),

z čehož je 5 chlapců a 1 dívka. Tito žáci se ve 4 případech též vyznačují špatnými školními výsledky (průměr 3,00 a výše). Co se týče sebepojetí, pět ze šesti žáků se pohybuje v oblasti 4 bodů a níže, a tudíž pod průměrnou hodnotou třídy. Pouze jediný žák (ignorovaná dívka) měl nadprůměrnou úroveň sebepojetí 6. Pět nejoblíbenějších žáků pak na sobě koncentruje celkem 28 pozitivních voleb, což je přes 42% celkového počtu voleb.

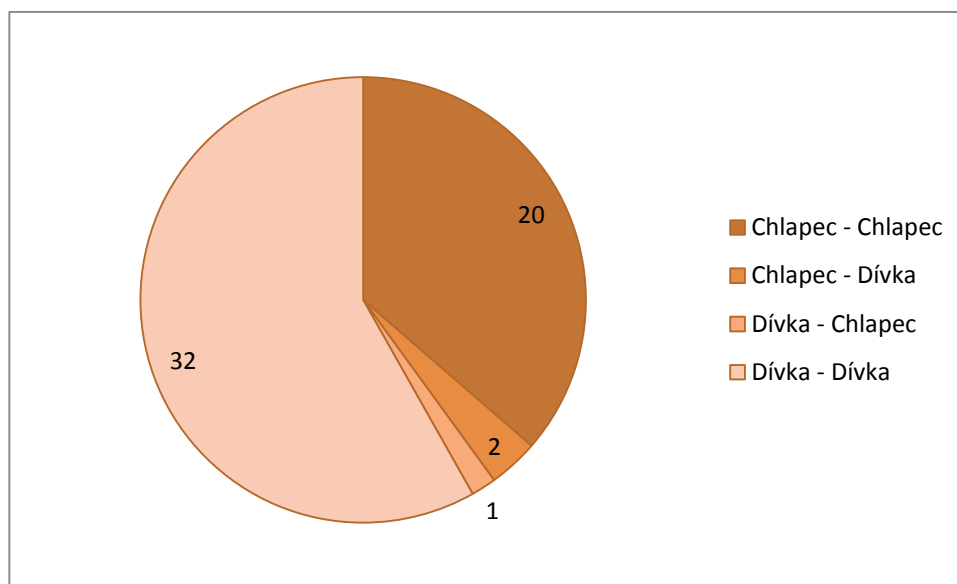
Obrázek 1 – Graf rozložení vztahů (6. A)



6. B (ročník 2012/2013)

Třidu 6. B navštěvovalo ve školním roce 2012/2013 celkem 31 žáků, z nichž bylo 18 dívek a 13 chlapců. Třída měla průměrný výsledek ze všech tří sledovaných předmětů 2,18, což je o 0,25 horší než třída 6. A. Průměrná hodnota sebepojetí byla 4,23, což je sice na osmistupňové škále lehce nadprůměrná hodnota, ale přesto je průměr o 0,3 nižší než u první třídy, což koresponduje s horšími průměrnými výsledky. Celkový počet pozitivních voleb v sociometrickém šetření byl 55. Tato hodnota je nižší než u první sledované třídy 6. A, ačkoliv počet žáků je v 6. B o 1 vyšší. Průměrná hodnota v sociometrickém šetření byla 1,77. Z tohoto zjištění můžeme vyvozovat, že žáci v této třídě nevytváří komplexní neformální skupiny do takové míry, jako žáci ve třídě první, a že se spíše soustředí na jednu či dvě blízké osoby. Graf (Obrázek 2) nám ukazuje rozložení voleb na základě pohlaví žáků.

Obrázek 2 – Graf rozložení vztahů (6. B)



Z grafu je patrné, že dívky průměrně i celkově učinily více voleb než chlapci. Dívky v průměru udělily 1,83 pozitivní volby, zatímco chlapci 1,69. Počet voleb „mezi pohlavími“ byl v této třídě minimální, a to v rozsahu lehce přes 5% z celkového počtu voleb.

Jak nám prozrazuje vztahová mapa (Příloha 3), v této třídě, stejně jako ve třídě předchozí, se nachází 6 ignorovaných žáků (3 dívky, 3 chlapci). Zajímavým faktem též je, že žádný z těchto žáků nemá špatné studijní výsledky (průměr nad 3,00), jak tomu často bylo ve třídě předchozí. Tito ignorovaní žáci mají průměrné sebehodnocení 3,83, což je sice pod třídním průměrem, ale tento údaj může být zkreslen nízkou hodnotou sebeпоjetí u žáka 7 (hodnota sebeпоjetí 1), jelikož průměr není robustní statistický údaj. Ostatní hodnoty sebeпоjetí u ignorovaných žáků jsou 6, 5, 4, 4 a 3, kdy průměr činí 4,4 a je tedy vyšší než průměrná hodnota sebeпоjetí celé třídy. Tato zjištění mohou naznačovat složitější strukturu vztahu mezi sociální úspěšností a sebeпоjetím, jak naznačují výše zmiňovaná zjištění v Boivin, Bégin (1989).

Pět společensky nejúspěšnějších žáků na sobě koncentruje přibližně 36% všech pozitivních voleb, což je méně než ve třídě předchozí. Tito oblíbení žáci též nedosahují takového počtu pozitivních voleb, jako oblíbení žáci ve druhé třídě. Tato zjištění opět naznačují menší komplexnost neformálních vztahů vyznačující se nikoliv rovnoměrnějším rozložením pozitivních voleb, jak by mohly naznačovat údaje o

nejoblíbenějších žácích (počet ignorovaných jedinců je totiž totožný), ale spíše menším celkovým počtem udělených pozitivních voleb.

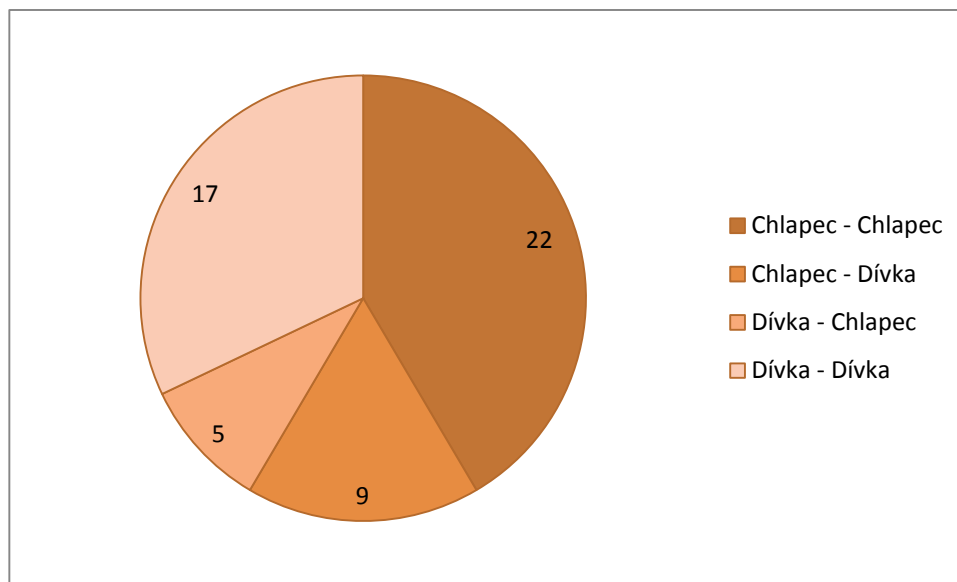
7. A (ročník 2013/2014)

Třidu 7. A navštěvovalo ve školním roce 2013/2014 celkem 26 žáků, z nichž bylo 12 dívek a 14 chlapců. Můžeme tedy pozorovat lehký úbytek respondentů. Třída, jako kolektiv, měla průměrný výsledek ze všech tří sledovaných předmětů 1,94. Třidu tedy můžeme nadále považovat za relativně školně úspěšnou, průměr se od předchozího roku liší pouze o jednu setinu. Průměrná hodnota sebepojetí byla 5,04, což je na osmistupňové škále hodnota nadprůměrná. Zde došlo k výraznému nárůstu (průměrně o půl bodu z předchozích 4,53). Celkový počet pozitivních voleb v sociometrickém šetření byl 53. Průměrný počet pozitivních voleb na osobu byl 2,04. Toto číslo je oproti roku minulému nižší o 16 desetin. Toto může být jednak vysvětleno úbytkem respondentů (mohlo se jednat o oblíbené žáky) či určitým opadnutím počátečního nadšení a entuziasmu z nového kolektivu, doprovázeného větší segregací jednotlivců a skupinek. Můžeme též pozorovat nižší počty pozitivních voleb u „hvězd“ z minulého roku. U žáků tedy mohlo dojít jednak k určitému snížení obdivu k vlivným jedincům (což je vzhledem k vzrůstající důležitosti vrstevnických vztahů v období puberty málo pravděpodobné), či ke změně hodnot nebo vlastností, na jejichž základě svoje pozitivní volby realizují. Graf (Obrázek 3) pak ukazuje rozložení voleb na základě pohlaví žáků.

U této třídy můžeme pozorovat velmi zajímavý vývoj, pokud se týče rozložení voleb na základě pohlaví respondentů. Chlapci i nadále v absolutním měřítku činí větší množství voleb (31) než dívky (22). Změnu však můžeme pozorovat v počtu voleb na žáka, kdy chlapci činí průměrně více voleb (2,21) než dívky (1,83), což je výsledek značně odlišný oproti první vlně dotazování. Tento výsledek naznačuje, že sociální struktura, kterou tvoří chlapci, je komplexnější než sociální struktury dívek. Tento fakt též můžeme vysvětlovat rozdílným fungováním dívčích a chlapeckých sociálních skupin. Zatímco chlapecké skupiny v tomto věku mohou fungovat na základě ideje „party“ skládající se ze 3 a více členů, kamarádů, dívčí skupiny mohou mít vícevrstevnatý profil. Vícečlenná sociální skupina dívek se pak může dělit na dyády „nejlepších kamarádek“, jejichž vzájemná náklonnost může být pro výsledky

sociometrického šetření kruciální v tom smyslu, že dívky preferují volbu své nejlepší kamarádky před volbami členek z širšího kruhu sociální skupiny. Volby chlapců pak mohou mít kolektivnější charakter, což může být určující pro námi získaná data.

Obrázek 3 – Graf rozložení vztahů (7. A)



Voleb „mezi pohlavími“ bylo v absolutním měřítku stejně (14), jako v předchozím roce dotazování. Vzhledem k celkovému úbytku počtu voleb však tyto volby tvoří celých 26%, což je více než čtvrtina. Můžeme tedy v tomto ohledu pozorovat 5% nárůst tohoto typu voleb.

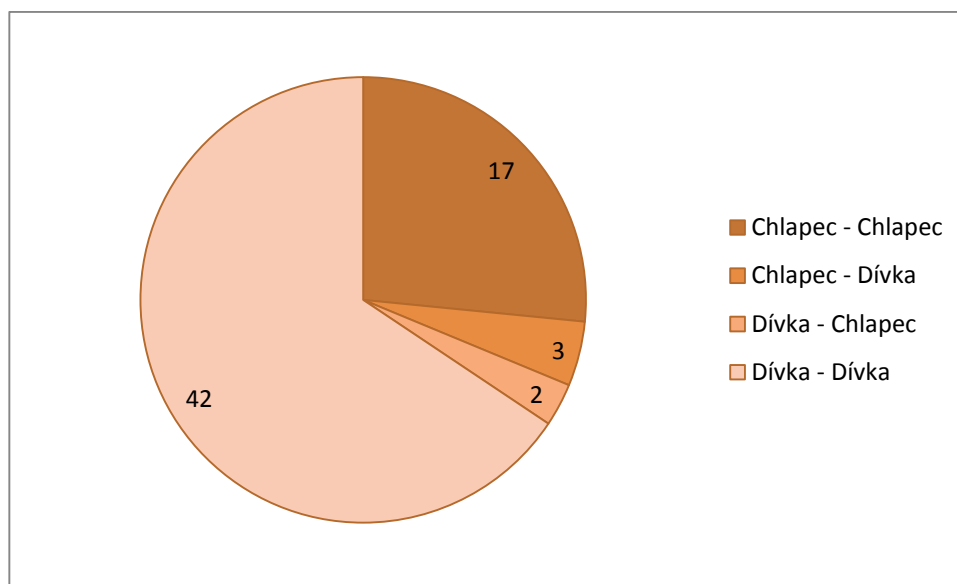
Sociometrická vztahová mapa (Příloha 4) nám ukazuje, že se ve třídě nachází celkem 4 ignorovaní jedinci, dívky. Pouze jediná z těchto dívek se však vyznačuje špatnými školními výsledky (průměr nad 3,00). Průměrná hodnota sebepojetí těchto dívek je 3,5, což je o 1,5 bodu pod průměrem třídy (pouze 1 z dívek vykazuje hodnotu sebepojetí vyšší než je průměr třídy). Pět společensky nejúspěšnějších jedinců pak na sobě koncentruje celkem 22 pozitivních voleb, což je 41,5% z celkového počtu voleb. Tento údaj je srovnatelný s výsledky z předchozího šetření. Můžeme tedy pozorovat, že došlo k celkovému úbytku voleb, nikoliv k relativnímu úbytku pozitivních voleb obdržených populárními žáky způsobenému sníženým obdivem k těmto jedincům, jak bylo navrhováno výše.

7. B (ročník 2013/2014)

Do třídy 7. B docházelo ve školním roce 2013/2014 celkem 27 žáků, z toho 17 dívek a 10 chlapců. Třída měla průměrný prospěch ze všech tří sledovaných předmětů 2,30, což znamená zhoršení o 0,12 oproti výsledkům minulé vlny dotazování. Tento výsledek je o 0,36 horší než ve třídě 7. A. Průměrná hodnota sebepojetí byla u žáků 4,00, což je pokles oproti minulému měření o 0,23. Toto zhoršení může korespondovat s horším průměrným prospěchem. Celkový počet pozitivních voleb udělených v sociometrickém šetření byl 64. Můžeme pozorovat nárůst jak absolutního počtu voleb, tak i průměrného počtu voleb na žáka. Tento jev je zajímavý především s ohledem na vývoj počtu pozitivních voleb ve druhé sledované třídě. Ve druhé dotazované třídě můžeme mezi prvním a druhým kolem dotazování sledovat úbytek počtu pozitivních voleb (z 66 na 53), což je vývoj diametrálně odlišný od výsledků ze 7. B. Průměrná hodnota v sociometrickém šetření byla 2,37, což je nejvyšší naměřená hodnota v našem šetření. Je se dá vysvětlit jednak zvyšující se důležitostí vrstevnických vztahů v období puberty, ale také tím, že se nově vytvořený kolektiv žáků (kterých byl ve třídě vysoký počet: 31) lépe poznal, a z dvojic a malých skupin se vytvořily skupiny komplexnějšího charakteru s vícero členy. Takto formulované vysvětlení by však znamenalo rozdílný, ba přímo opačný vývoj sociální struktury ve dvou třídách na stejné škole.

Z grafu můžeme vyčíst několik zajímavých informací o struktuře vztahů ve třídě. Dívky učinily absolutně (44) i průměrně (2,59) vyšší počet voleb, než chlapci, kteří učinili celkem 20 voleb, což činí průměrně 2 volby na jednoho chlapce. Oproti minulému kolu dotazování činí rozdíl v průměrné hodnotě u dívek 0,76 a u chlapců 0,31. Můžeme tedy vidět, že dívky, oproti předchozímu ročníku, značně navýšily počet udělovaných voleb a můžeme tedy usuzovat na výrazně komplexnější strukturu jejich sociálních skupin. Počet voleb „mezi pohlavími“ pak tvoří necelých 8% z celkového počtu voleb.

Obrázek 4 – Graf rozložení vztahů (7. B)



Na základě analýzy vztahové mapy vidíme, že se ve třídě nachází celkem 4 ignorovaní jedinci, z čehož jsou 2 dívky a 2 chlapci. 3 z těchto žáků mají průměr z námi sledovaných předmětů 3,00 a vyšší. U ignorovaných žáků jsme naměřili následující hodnoty sebepojetí: 5, 4, 4, 2, což činí v průměru 3,75. Ačkoliv má tedy skupina v průměru nižší hodnotu sebepojetí než celá třída, můžeme vidět, že 3 žáci mají hodnotu sebepojetí stejnou, nebo dokonce vyšší než je hodnota sebepojetí třídy. Opět zde narážíme na poněkud složitější strukturu sebepojetí, kdy například jedna z ignorovaných žákyň má průměrný prospěch 4,00, počet obdržených pozitivních voleb 0 a přesto průměrnou hodnotu sebepojetí 4. Pět nejvlivnějších žáků pak v průměru obdrželo 4,8 pozitivní volby a koncentruje na sobě 37,5% všech pozitivních voleb.

Přehled

Pojďme se nyní pokusit o ucelený přehled naměřených dat, srovnání obou tříd a finální interpretaci rezultující nabídkou několika hypotetických závěrů o námi sledovaných třídách.

Shrňme si nejdříve rozdíly mezi třídou A (myslíme tím třídu 6. A, resp. 7. A souhrnně v obou letech dotazování) a třídou B (opět myslíme třídu 6. B, resp. 7. B souhrnně v obou letech dotazování). Žáci ve třídě A dosahují průměrně lepších

studijních výsledků, nežli žáci ve třídě B. Žáci ve třídě A dosahují průměrně vyšších hodnot sebepojetí nežli žáci ve třídě B. Ve třídě B jsou v obou ročnících dominantní co do průměrného počtu udělených voleb dívky, zatímco ve třídě A ve druhém ročníku dotazování přebírají dominanci chlapci (kterých bylo ve třídě v obou ročnících více než dívek). Ve třídě A se objevuje výrazně více voleb „mezi pohlavími“ než ve třídě B. Ve třídě A na sobě hvězdy koncentrují větší poměrnou část voleb, než hvězdy ve třídě B. Souhrnné údaje můžeme vidět v tabulkách 19 a 20.

Tabulka 19 – Souhrnné údaje analýzy sociometrického šetření (třída A)

6. A		7. A	
Žáků celkem	30	Žáků celkem	26
Dívky	13	Dívky	12
Chlapci	17	Chlapci	14
Průměr - známky	1,93	Průměr - známky	1,94
Průměr - sebepojetí	4,53	Průměr - sebepojetí	5,04
Pozitivní volby - celkem	66	Pozitivní volby - celkem	53
Pozitivní volby / žák	2,20	Pozitivní volby / žák	2,04
Pozitivní volby / dívka	2,38	Pozitivní volby / dívka	1,83
Pozitivní volby / chlapec	2,06	Pozitivní volby / chlapec	2,21
Pozitivní volby - mezi pohl.	14	Pozitivní volby - mezi pohl.	14
Ignorovaní jedinci	6	Ignorovaní jedinci	4
Podíl voleb 5 hvězd	42%	Podíl voleb 5 hvězd	41,50%

Tabulka 20 – Souhrnné údaje analýzy sociometrického šetření (třída B)

6. B		7. B	
Žáků celkem	31	Žáků celkem	27
Dívky	18	Dívky	17
Chlapci	13	Chlapci	10
Průměr - známky	2,18	Průměr - známky	2,30
Průměr - sebepojetí	4,23	Průměr - sebepojetí	4,00
Pozitivní volby - celkem	55	Pozitivní volby - celkem	64
Pozitivní volby / žák	1,77	Pozitivní volby / žák	2,37
Pozitivní volby / dívka	1,83	Pozitivní volby / dívka	2,59
Pozitivní volby / chlapec	1,69	Pozitivní volby / chlapec	2,00
Pozitivní volby - mezi pohl.	3	Pozitivní volby - mezi pohl.	5
Ignorovaní jedinci	6	Ignorovaní jedinci	4
Podíl voleb 5 hvězd	36%	Podíl voleb 5 hvězd	38%

Zajímavým se může jevit srovnání průměrných dosažených školních výsledků obou tříd. Třída A dosahuje v stabilně lepších výsledků, než třída B. Třída B též

vykazuje tendenci k postupnému zhoršování svých výsledků. Za předpokladu, že obě třídy učí identičtí učitelé, bychom mohli uvažovat o tom, že při sestavování tříd došlo k určité vnitřní diferenciaci, kdy byli do jedné třídy umístěni žáci s lepšími výsledky či studijními předpoklady. Výsledky měření sebepojetí pak mohou být do značné míry ovlivněny tímto rozdělením, jelikož žákům s lepšími výsledky či předpoklady bude jejich školní působení připadat snazší a úspěšnější.

Jak si pak vysvětlit rozdíl v počtu voleb „mezi pohlavími“, který je mezi oběma třídami výrazný? První výrazný znak je relativní stabilita počtu těchto voleb, který se vzrůstajícím věkem nevykazuje nárůst, jak by se dalo očekávat vzhledem k začátku puberty a celkového nárůstu zájmu o opačné pohlaví. Zároveň ani nemůžeme s jistotou říci, že by se žáci obecně styděli volit respondenty opačného pohlaví, jelikož ve třídě A je počet těchto voleb relativně vysoký (i více než čtvrtina). Odpověď můžeme zřejmě hledat v unikátních vztahových podmínkách v jednotlivých třídách, které utvářejí atmosféru ve třídě a celkové naladění žáků vůči spolužákům opačného pohlaví. Tato atmosféra může být do značné míry ovlivněna například i nepsanými pravidly genderově homogenních neformálních skupin. Z této atmosféry pak může pramenit jednak chuť volit žáky opačného pohlaví a též ochota se k této volbě „přiznat“ a uvést příslušného spolužáka či spolužačku v dotazníkovém šetření.

Pokud se týče podílu voleb, který na sobě koncentruje 5 nejoblíbenějších žáků ve třídě, můžeme vidět, že ve třídě A je tato hodnota trvale vyšší. Vzhledem k tomu, že máme k dispozici data pouze ze 2 tříd, nemůžeme říci, zdali je tento rozdíl výrazný. Můžeme se však domnívat, že ve třídě, kde na sebe hvězdy koncentrují menší procento pozitivních vazeb, bude rozdělení voleb rovnoměrnější. Zajímavé však je, že ve třídách se nachází identický počet ignorovaných žáků. Mohlo by se tedy zdát, že podíl voleb, které na sebe koncentrují hvězdy, nemá vliv na počet žáků ignorovaných (tedy že hvězdy ignorovaným jedincům „nekradou“ volby a nezpůsobují jejich izolaci).

Sociálně neúspěšní jedinci

Inspirováni již výše zmiňovaným výzkumem Boivin, Bégin (1989) jsme se hlouběji zaměřili na výsledky testu sebepojetí u sociálně neúspěšných žáků. Autoři mimo jiné uvádějí, že odmítaní žáci by se dali hypoteticky rozdělit do dvou skupin (nazvěme je X a Y). Odmítaní žáci ve skupině Y mají výrazně nižší sebepojetí než průměrní žáci. Odmítaní žáci ve skupině X se však od průměrných žáků nelišili významným způsobem či dokonce dosahovali v některých oblastech sebepojetí vyšších výsledků. Vzali jsme tedy všechny ignorované žáky z našeho výzkumu a zaměřili se na analýzu jejich výsledků zvlášť. Tabulka 21 nám pak ukazuje jednoduchý přehled těchto žáků společně se základními statistickými údaji. Výběr žáků jsme učinili tak, že jsme vybrali všechny ignorované jedince z prvního roku dotazování a k nim přidali ignorované jedince z druhého roku, kteří v prvním kole dotazování nefigurovali.

Tabulka 21 – Přehled ignorovaných žáků

ID	Pohlaví	Průměr	Sebepojetí
1	Ž	3,00	4
2	M	4,00	0
3	Ž	2,00	6
4	M	3,67	3
5	Ž	1,67	3
6	M	3,67	0
7	M	2,33	6
8	M	1,67	4
9	Ž	3,67	1
10	Ž	2,67	4
11	M	2,00	5
12	Ž	2,00	3
13	Ž	3,00	1
14	Ž	2,00	4
15	Ž	4,00	4

Při hlubší analýze dat z tabulky 21 zjistíme, že mezi ignorovanými jedinci je 9 dívek a 6 chlapců. Ignorovaní jedinci dosáhli ve všech sledovaných předmětech průměru 2,76, což je horší než všechny průměrné výsledky v obou třídách zaznamenané v obou kolech dotazování. Průměrná hodnota sebepojetí je pak 3,2, což

je hodnota nižší než všechny průměrné výsledky v obou třídách zaznamenané v obou kolech dotazování. Pokusili jsme se tedy do určité míry reprodukovat rozdělení z Biovin, Bégin (1989) a získat tak skupinu X a Y, které bychom mohli porovnat. Jako dělicí nástroj jsme zvolili hodnotu dosaženou v testu sebepojetí a za dělicí hranici hodnotu 4,00. Tato hodnota byla zaznamenána jako průměrná hodnota sebepojetí ve třídě B v druhém kole dotazování a je zároveň nejnižší průměrná naměřená hodnota, proto ji považujeme za adekvátní hranici.

Do skupiny X jsme tedy zařadili všechny ignorované jedince s hodnotou sebepojetí 4,00 a vyšší, tedy žáky se sebepojetím průměrným a vyšším, zatímco do skupiny Y jsme zařadili ignorované žáky s hodnotou sebepojetí nižší než 4,00. Výsledek rozdělení ukazuje tabulka 22.

Tabulka 22 – Rozdělení ignorovaných žáků

Skupina X			
ID	Pohlaví	Průměr	Sebepojetí
1	Ž	3,00	4
3	Ž	2,00	6
7	M	2,33	6
8	M	1,67	4
10	Ž	2,67	4
11	M	2,00	5
14	Ž	2,00	4
15	Ž	4,00	4
Skupina Y			
ID	Pohlaví	Průměr	Sebepojetí
2	M	4,00	0
4	M	3,67	3
5	Ž	1,67	3
6	M	3,67	0
9	Ž	3,67	1
12	Ž	2,00	3
13	Ž	3,00	1

Průměrné známky	2,46
Průměrné sebepojetí	4,63

Průměrné známky	3,10
Průměrné sebepojetí	1,57

Na základě tabulky 22 můžeme pozorovat, že žáci ve skupině X mají nejen vyšší sebepojetí, ale i lepší průměrné známky, než žáci ze skupiny Y. Chtěli jsme tedy zjistit, zdali mají školní výsledky u ignorovaných žáků statisticky signifikantní vliv na

úroveň sebepojetí a vrhnout tak trochu světla na výsledky zjištěné v Boivin, Bégin (1989). Pro tento účel jsme využili metodu analýzy rozptylu - ANOVA test.

Tabulka 23 – ANOVA test pro ignorované žáky

ANOVA	Počet	Průměr	Směrodatná odchylka
Skupina X	8	<i>2,45875</i>	<i>0,75433</i>
Skupina Y	7	<i>3,09714</i>	<i>0,91738</i>

p-hodnota	<i>0,1628</i>
------------------	---------------

Na 5% hladině významnosti se nám nepodařilo prokázat statisticky signifikantní vliv průměrných výsledků na sebepojetí u ignorovaných žáků, a tím osvětlit heterogenitu v hodnotách sebepojetí u těchto jedinců. Rozdíl v průměrných hodnotách však zůstává nápadně velký a bylo by jistě zajímavé šetření zopakovat s větším počtem sociálně neúspěšných jedinců.

Závěr

Diplomová práce se ve své teoretické části zabývá tématem školního hodnocení a předkládá pokud možno ucelený, teoretický vstup do této problematiky. Dále je vzhledem k potřebám praktické části pojednáno o sociálních skupinách, pozici jedince ve skupině a specifikách školní třídy jako sociálního útvaru. Též bylo pro účely praktické části nutné zpracovat problematiku psychického vývoje jedince se zvláštním zaměřením na období puberty.

V praktické části jsme se zabývali především vzájemnou provázaností školního hodnocení, sebehodnocení žáka a jeho sociální pozicí. Snahou bylo prokázat a osvětlit vzájemné působení těchto jevů a jejich dopad na žáka. Zároveň bylo cílem této práce objasnit vliv pohlaví na výše zmiňované fenomény a vztahy. Tyto vztahy byly sledovány dlouhodobě ve snaze monitorovat jejich vývoj a proměny. Taktéž bylo naší snahou podrobit důkladné analýze výsledky sociometrického šetření za účelem zmapování sociální struktury a jejího vývoje ve sledovaných třídách.

Jako hlavní výzkumnou metodu jsme v naší práci použili dotazník. Tyto dotazníky jsme opakovaně rozdali žákům ve dvou šestých, resp. sedmých třídách na jedné základní škole v menším městě v severních Čechách.

Dotazník se skládal ze tří částí, z nichž každá byla zaměřena na určitou oblast našeho šetření. Pro zjišťování sebehodnocení jsme vycházeli z dotazníku SPAS III od Matějčka a Vágnerové, pro sociální pozici to bylo sociometrické šetření o třech otázkách a pro hodnocení jsme se žáků ptali na výsledky z vysvědčení na konci předcházejícího ročníku.

Ověřovali jsme především tyto hypotézy:

H1: Mezi sebepojetím žáků a jejich hodnocením učitelem je pozitivní vztah.

H2: Mezi sebepojetím žáků a jejich pozicí ve třídě je pozitivní vztah.

H3: Mezi hodnocením žáků učitelem a jejich pozicí ve třídě je pozitivní vztah.

Na základě našeho šetření bylo u zkoumaného souboru žáků zjištěno:

Prokázali jsme vztah mezi hodnocením žáka učitelem a jeho sebepojetím jak při analýze celého vzorku, tak pro každý ročník zvlášť. Z tohoto výsledku můžeme usuzovat, že žáci jak v 6. tak v 7. ročníku základní školy silně vnímají zpětnou vazbu, kterou od vyučujících dostávají a že školní hodnocení je pro tyto děti jedním ze základních ukazatelů pro formování sebepojetí.

Podařilo se nám též prokázat existenci vzájemného vztahu mezi sebepojetím a sociální pozicí žáka pro celý vzorek. Při analýze dat z jednotlivých ročníků se však ukazuje zajímavý úkaz. Pro šestý ročník základní školy se nám nepodařilo jednoznačně prokázat existenci tohoto vztahu, zatímco v sedmém ročníku již ano. Nárůst důležitosti sociálních vztahů pro sebepojetí jedince může být způsoben jednak tím, že v prvním kole dotazování byli žáci v 6. ročníku základní školy. Školní třída, jako sociální skupina, je v tomto období stále relativně nová a vztahy mezi žáky ještě nemusí být pro jedince tak signifikantní. Dále může být tento jev způsoben nárůstem důležitosti vztahů ve vrstevnických skupinách charakteristický pro období pubescence.

Třetí hypotézu o vzájemném vztahu hodnocení žáka a sociální pozice se nám též podařilo prokázat, a tedy potvrdit existenci vzájemného vztahu mezi fenomény. Existenci tohoto vztahu se nám podařilo potvrdit jak pro celý vzorek, tak pro každý ročník zvlášť. Můžeme tedy říci, že žáci vnímají školní úspěšnost svých spolužáků, která pak ovlivňuje sociální vztahovou strukturu ve třídě.

Vztahy mezi pohlavím žáka a výsledky v jednotlivých předmětech, sebepojetím ani sociální pozicí se nám prokázat nepodařilo jak při analýze celého vzorku, tak ani pro každý ročník zvlášť. Můžeme tedy předpokládat, že pohlaví žáka pro tyto ukazatele nehraje signifikantní roli.

Dále se nám podařilo detailně zmapovat sociální strukturu v jednotlivých třídách a její proměny v čase. Sestavili jsme jednoduché vztahové mapy pro ilustraci komplexnosti vztahů ve sledovaných třídách a porovnali třídy mezi sebou. Pokusili jsme se nalézt východiska pro vysvětlení námi naměřených dat a též reagovat na

zjištění výzkumné literatury a osvětlit některé výsledky jiných výzkumů. Zvláštní pozornost zde byla věnována sociálně neúspěšným žákům.

Ačkoliv jsme si vědomi nedostatků a slabin v našem šetření, doufáme, že tato práce může poskytnout inspirativní vhled do fungování tříd druhého stupně základní školy každému zájemci o jejich hlubší poznání. Učitelé hodnotí neustále, dávání známek je každodenním chlebem jejich profese a možná málokdo si při této činnosti naplno uvědomí, jak významný akt provádí a jaký dopad může mít prostá numerická reprezentace výkonu na sociální i psychický život jednotlivce. Námi prokázané vztahy nejen ukazují komplexnost a vzájemnou provázanost jevů objevujících se ve třídách, ale přímo vybízejí k většímu uvědomění si těchto souvztažností, které je nepochybně podkladem tolik kýženého a přesto stále trochu éterického konceptu pedagogického taktu. Neděláme si ambice na poskytnutí komprehensivního vhledu do problematiky a vysvětlení veškerých jejích delikátních nuancí, avšak již jen uvědomění si dopadu a významu výše zmiňovaného fenoménu, který je neoddiskutovatelný, pro život budoucích generací považujeme za úspěch.

Hlubším studiem sociální struktury tříd jsme sledovali prostý cíl: ukázat školní třídu v celé její komplexitě, jako jistý mikrokosmos v makrokosmu, tedy svět sám pro sebe. Viděli jsme, jak neobyčejně složitá může být vztahová situace v naprosto obyčejných třídách základní školy a jak snadné může být pro některé sociálně méně zdatné jedince se v této spleť síti ztratit. Taktéž jsme se i přes důkladnou teoretickou přípravu přesvědčili o tom, že co třída, to jiné klima, jiný vývoj, jiný příběh, a že generalizace a hledání univerzálních vzorců se v těchto ohledech může jevit přinejmenším jako obtížné. Nepochybujeme, že i jiné sociální skupiny, do kterých jedinec v průběhu života zavítá, budou vykazovat přinejmenším stejnou úroveň složitosti, a tedy s sebou nést obdobné klady, avšak i úskalí. Málokde však nalezneme osobu v tak unikátní pozici, jako je právě učitel vůči své třídě, kde dobré poznání skupinové dynamiky může být velice efektivním nástrojem pedagogického působení, a tedy činnosti, kterou lidstvo provádí již po tisíciletí a přesto stále tápe, a to výchovy.

Seznam použité literatury

Citované závěrečné práce:

PAPAJOANU, Ondřej. *Pozice žáka ve třídě a jeho školní úspěšnost* [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2013. 52 s., [2] s. příl. Vedoucí práce Marie Linková.

Citované publikace, odborné články a příspěvky ve sbornících:

BENDL, Stanislav. *Jak předcházet nekázní, aneb, Kázeňské prostředky*. Vyd. 1. Praha: Institut sociálních vztahů, 2004, 208 s. ISBN 80-86642-14-3.

BOIVIN, Michel a Guy BÉGIN. Peer status and self-perception among early elementary school children: The case of the rejected children. *Child Development*. 1989, roč. 60, č. 3, s. 591-596.

BROOKOVER, W., S. THOMAS a A. PATTERSON. Self-concept of ability and school achievement. *Sociology of Education*. 1964, roč. 37, č. 3, s. 271-278.

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014, 186 s. ISBN 978-80-247-4639-5.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 383 s. ISBN 80-7178-063-4.

HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana. *Pedagogická a sociální psychologie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012, 126 s. ISBN 978-80-7290-587-4.

HANSFORD, Benjamin a John HATTIE. The Relationship between Self and Achievement/Performance Measures. *Review of Educational Research*. 1982, roč. 52, č. 1, s. 123-142.

HATZICHRISTOU, Chryse a Diether HOPF. A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence. *Child Development*. 1996, roč. 67, č. 3, s. 1085 – 1102. ISSN 1467-8624.

HELUS, Zdeněk. *Úvod do sociální psychologie (Aktualizovaná témata pro studující učitelství)*. Praha : Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2001. ISBN: 80-7290-054-4.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha : Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.

HELUS, Zdeněk. *Osobnost a její vývoj*. 2. přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009, 103 s. ISBN 978-80-7290-396-2.

HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele (Vybraná témata) II*. Praha : Univerzita Karlova v Praze – vydavatelství Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-553-X.

HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Jaký jsem učitel*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 239 s. ISBN 978-80-7367-755-8.

CHIU, Lian-hwang. 1987. Sociometric status and self-esteem of american and chinese school children. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*. 1987, roč. 121, č. 6, s. 547-552.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

JACKSON, Lisa a Bruce BRACKEN. Relationship between students' social status and global and domain-specific self-concepts. *Journal of School Psychology*. 1998, roč. 36, č. 2, s. 233-246.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.

KALHOUS, Zdeněk. *Základy školní didaktiky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1995, 121 s. ISBN 80-7067-546-2.

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 224 s. ISBN 978-80-247-2429-4.

KOHOUTEK, R. a kol. *Základy sociální psychologie*. Brno : CERN, 1998. ISBN 80-7204-064-2.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Hodnocení žáků*. 2. dop. vyd. Praha : Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.

KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 265 s. ISBN 978-80-247-2433-1.

KOŤA, Jaroslav, Dobromila TRPIŠOVSKÁ a Marie VACÍNOVÁ. *Sociální psychologie: vybrané kapitoly*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2013, 176 s. ISBN 978-80-7452-029-7.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků : Zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. 1. vyd. Brno : MSD, spol. s r.o., 2011. ISBN 978-80-7392-169-9.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

LINKOVÁ, Marie. Klima školní třídy a některé jeho determinanty. In: CHRÁSKA, Miroslav, Dana TOMANOVÁ a Drahomíra HOLOUŠOVÁ, eds.. *Klima současné české školy: sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Olomouc, 2003, s. 117-123. ISBN 80-7203-064-5.

MA, Xin a Nand KISHOR. Attitude toward self, social factors, and achievement in mathematics: A meta-analytic review. *Educational Psychology Review*. 1997, roč. 9, č. 2.

PATTERSON, Ch. J., J. B. KUPERSMIDT a P. C. GRIESLER. Children's perceptions of self and of relationships with others as a function of sociometric status. *Child Development*. 1990, roč. 61, č. 5, s. 1335-1349.

PETRUSEK, Miloslav. *Sociometrie: teorie, metoda, techniky*. Praha : Svoboda, 1969.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2013, 562 s. ISBN 978-80-262-0367-4.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3. upr. a dopl. vyd. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky*. 3. aktualiz. vyd. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-567-7.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3. aktualiz. vyd. Praha : Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.

QUATMAN, Terry a Cary WATSON.. 2001. Gender differences in adolescent self-esteem: An exploration of domains. *The Journal of Genetic Psychology*. 2001, roč. 162, č. 1, s. 93-117.

ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno : Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.

SKORUNKOVÁ, Radka. *Úvod do vývojové psychologie*. Vyd. 4. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, 69 s. ISBN 978-80-7435-115-0.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole : Východiska a nové metody pro praxi*. 1. vyd. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.

TRPIŠOVSKÁ, Dobromila. *Vývojová psychologie pro studenty učitelství*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 1998, 106 s. ISBN 80-7044-207-7.

TRPIŠOVSKÁ, Dobromila – Vacínová, Marie. *Sociální psychologie*. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. ISBN 978-80-86723-30-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996, 353 s. ISBN 80-7184-317-2.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2004, 356 s. ISBN 80-246-0841-3.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

VOŇKOVÁ, Hana. Metoda ukotvujících vinět a možnosti využití v pedagogice. *Orbis Scholae*. 2012, r. 6, č. 1.

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008, 404 s. ISBN 978-80-247-1428-8.

Citované online dokumenty a jiné druhy materiálů:

ČESKO. Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. In: *Úplné znění : Školství*. číslo: 895. Ostrava : Sagit, a.s., 2012. ISBN 978-80-7208-916-1.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. 2013 [cit. 2013-12-30]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/133>

ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA, LHOTA POD LIBČANY. *Školní řád* [online]. 2007 [cit. 14. prosince 2012] Dostupný na World Wide Web: <<http://www.zslhotapodlibcany.webnode.cz/dokumenty/skolni-rad/>>.

Přílohy

Seznam příloh:

Příloha 1 – Dotazník (ukázka)

Příloha 2 – Sociometrická mapa: 6. A (ročník 2012/2013)

Příloha 3 – Sociometrická mapa: 6. B (ročník 2012/2013)

Příloha 4 – Sociometrická mapa: 7. A (ročník 2013/2014)

Příloha 5 – Sociometrická mapa: 7. B (ročník 2013/2014)

Příloha 1 – Dotazník (ukázka)

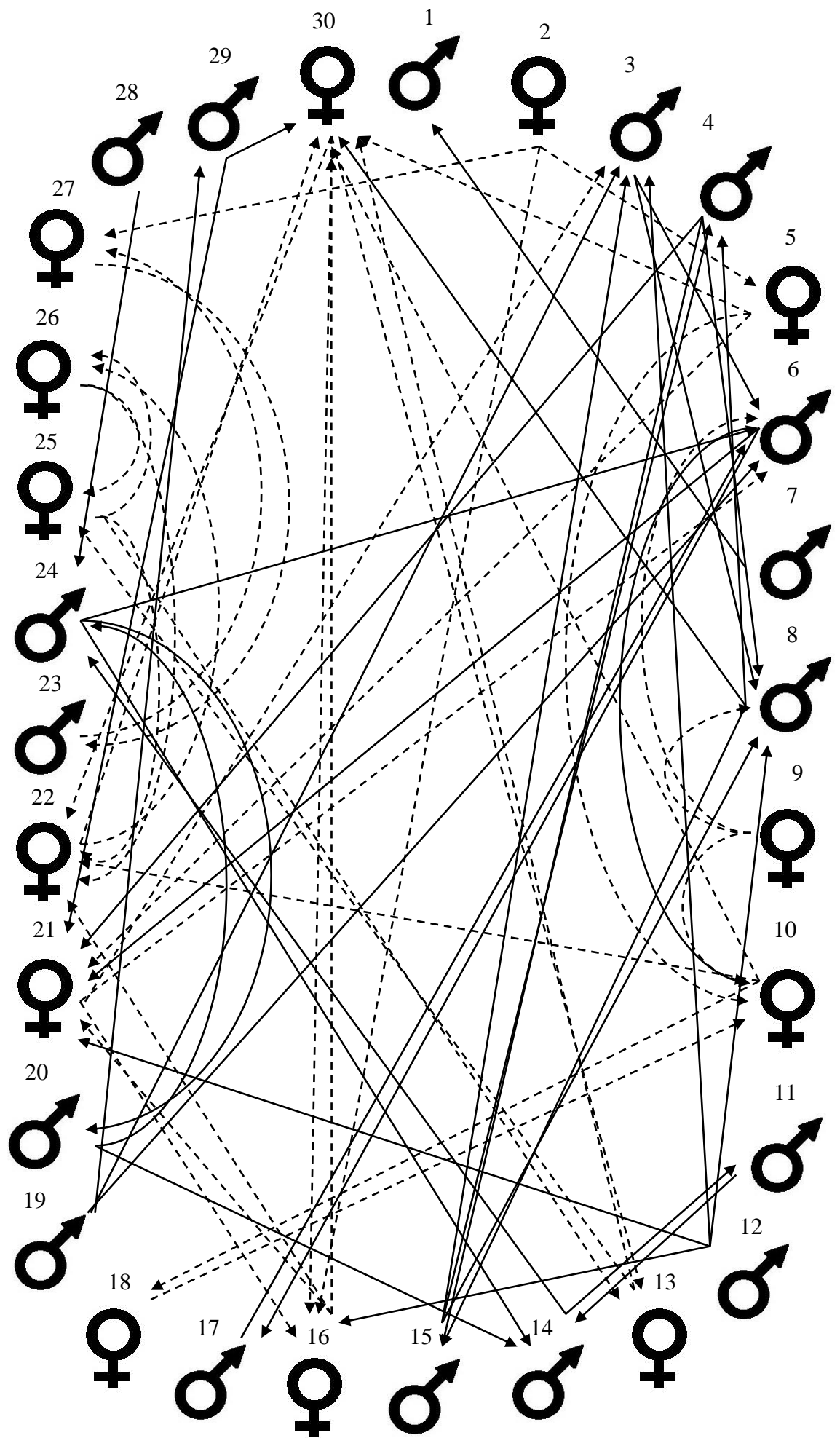
Jméno: _____

Tímto dotazníkem se chci dovědět, jak se ve škole cítíš.

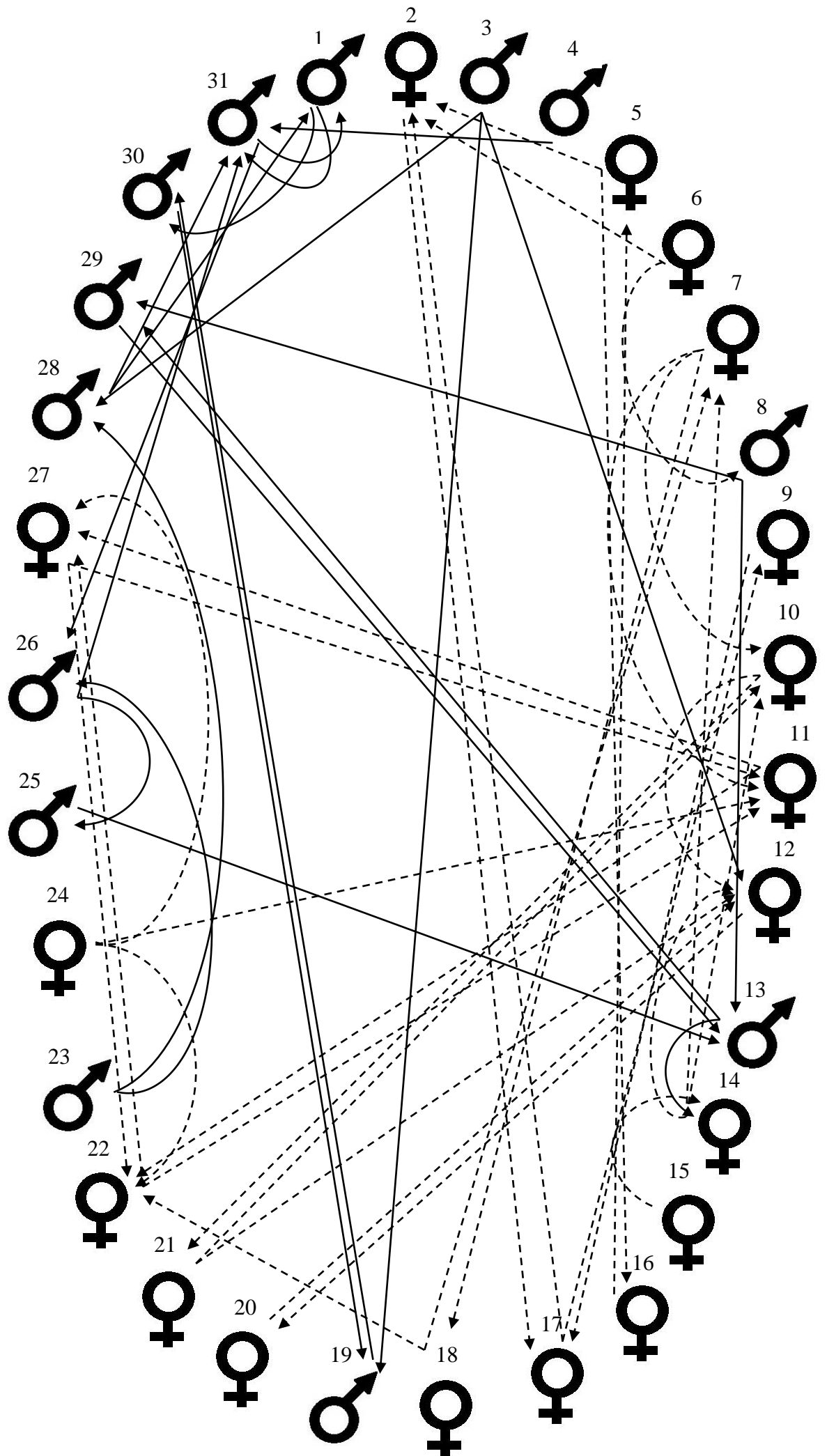
Prosím Tě, abys v každém řádku zakroužkoval buď **ANO** nebo NE .

1. Naučím se dost lehce a rychle i těžkou látku.	ANO	NE
2. Myslím, že matematiku umím velmi dobře.	ANO	NE
3. Čtu pořád ještě dost nejistě. Potřeboval bych číst líp.	ANO	NE
4. Jsem docela dobrý v pravopise.	ANO	NE
5. Ve škole píši dost ošklivě.	ANO	NE
6. Sám si myslím, že moje školní práce je dost slabá.	ANO	NE
7. Učení mi připadá dost těžké. Jsem rád, když mi někdo pomůže.	ANO	NE
8. Při prověrce z matematiky vždycky vypočítám všechny příklady.	ANO	NE

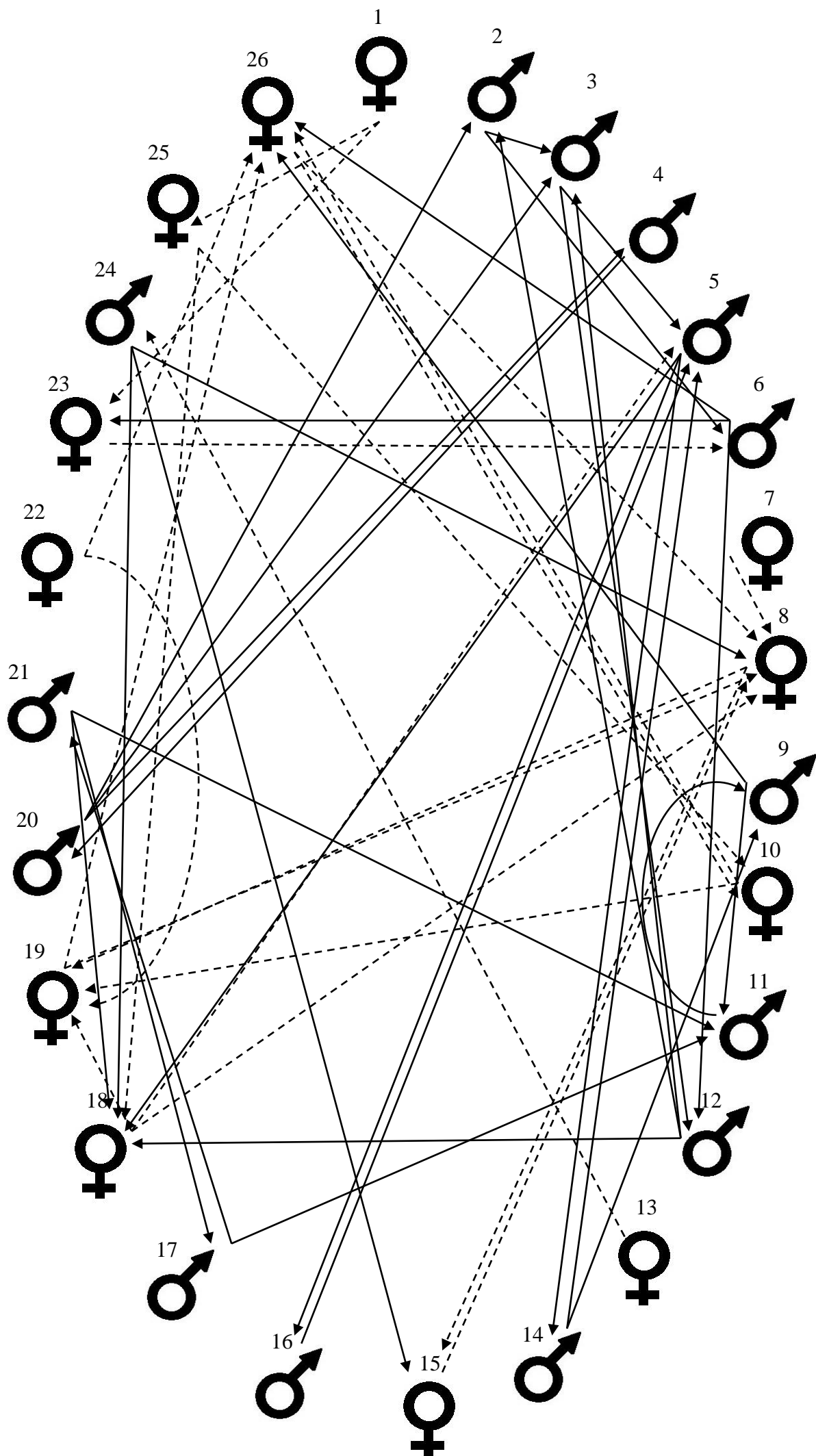
Příloha 2 – Sociometrická mapa: 6. A (ročník 2012/2013)



Příloha 3 – Sociometrická mapa: 6. B (ročník 2012/2013)



Příloha 4 – Sociometrická mapa: 7. A (ročník 2013/2014)



Příloha 5 – Sociometrická mapa: 7. B (ročník 2013/2014)

